



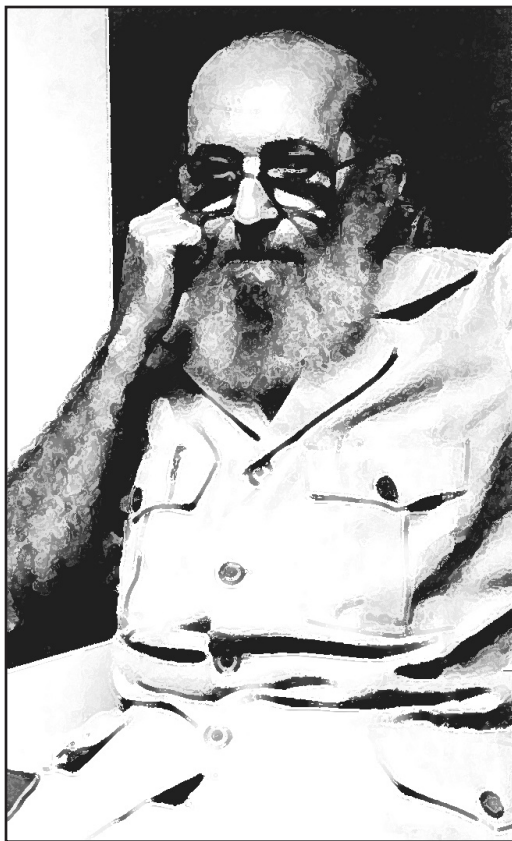


*Los problemas relacionados con la educación no son solamente problemas pedagógicos, son problemas políticos y éticos como cualquier problema financiero. Freire, Paulo. Pedagogía de la Indignación.*

## Tras las huellas de Paulo Freire

Compilación

Fotografía: Cortesía del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA)



1921 - 1997

# Créditos.

Coordinación General.  
Yadira Rocha Gutiérrez.  
IPADE/Enlace CEAAL.

Consejo Editorial.  
Mauricio Zúñiga.  
Director Ejecutivo IPADE.

Recopilación e investigación.  
Odilí Robles Ríos.

Traducción de textos.  
Tania Arce Robles.

Edición de Textos.  
César Romero L.

Diseño y Diagramación  
César Romero L.

Agradecimiento especial  
al Instituto de Historia de  
Nicaragua y Centroamérica,  
por facilitar fotografías de  
Paulo Freire.

*El compendio “Tras las huellas de Paulo Freire” fue impreso gracias al  
apoyo financiero de IBIS, UNICEF y DANIDA.  
Managua, Nicaragua - Octubre 2007*

# Contenido

I. Presentación.	1
II. A manera de prólogo.	3
1. Críticas al sistema capitalista.	4
2. Educación Bancaria: el saber como un depósito.	5
3. Educación Problematicadora.	6
4. La Dialogidad: esencia de la educación como práctica de libertad.	7
III. Biografía de Paulo Freire. Rosa María Torres.	11
IV. Pensamiento y práctica de Paulo Freire.	23
1. Pedagogía del Oprimido. Chile 1969.	25
2. Educación Popular y Procesos de Aprendizaje.	31
3. Pedagogía de la Autonomía.	37
4. Educación y participación comunitaria.	43
5. Educación de Adultos – Educación Popular: aproximaciones teóricas.	51
6. Concepciones freirianas.	65
7. Paulo Freire escribe a sus amigos.	90
Carta de Paulo Freire a Lula.	90
Carta de Paulo Freire a Rogerio.	90
V. El legado de Pablo Freire.	97
1. Los múltiples Paulo Freire. Rosa María Torres.	99
2. Paulo Freire, la Pedagogía de los sueños. Kintto Lucas.	113
3. Leer el mundo de Paulo Freire. Ramón Moncada.	119

4. El pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la Interculturalidad. Jorge Jairo Posada Escobar.	123
5. Paulo Freire: Pensamiento Pedagógico y Ética Universal del ser humano. Victoria Ojalvo Mitrany.	147
6. Perfil temático de Paulo Freire. Pedro Pontual.	161
7. Movimiento Social por una Educación Liberadora desde el enfoque freiriano. Sigfredo Chiroque Chunga.	165
8. Paulo Freire y la Reinención de Brasil. Frei Betto.	179
VI. Testimonios.	187
1. Anotaciones durante una clase con Pablo Freire. Luís Porter.	189
2. ¡Paulo Freire vive! José Rouillon.	193
3. Un recuerdo personal: aprendiendo a educar con Paulo Freire. Aurora Lacueva.	201
4. Testimonios de Nita Freire y Eduardo Galeano.	205
5. Lo conocí tanto que fue y es mi maestro. Paula Pogré.	207
6. Contigo -Paulo Freire- Aprendí ... Ángel Sáez.	209
7. Acróstico "Paulo Freire". Didier Alberto Delgado Amaya.	215
8. Paulo Freire vaga por el universo atizando las centellas de la utopía. Alder Julio Ferreira Calado.	217
VII. Bibliografía.	220

## I. Presentación.

“Yo he sentido un abandono pedagógico en los últimos años y personalmente me siento pedagógicamente sin herramientas porque la realidad me condiciona... queremos, necesitamos recrear a Freire”... estas palabras expresadas por la profesora de Estelí, Angelina Herrera Rugama, en el Primer Foro Departamental que realizó el colectivo CEAAL Nicaragua en ocasión del 10 aniversario de muerte de Paulo Freire, motivó la publicación de este compendio del pensamiento y obra de Paulo Freire, más aún cuando realizamos un sondeo en librerías y bibliotecas preguntando que obras tenían de Freire y encontrarnos con que hay muy pocas en Nicaragua.

Agregaba la profesora Herrera, que los cambios o reformas orientadas en los últimos años dentro del sistema formal de educación habían sido impuestos sin suficiente fundamentación teórica, filosófica, pedagógica, ni ética por tanto no conocían qué trasfondo, intenciones o ideología se esconde detrás de cada reforma. Conocer el pensamiento de Freire, agregó, es vital para las educadoras y los educadores porque nos devela que toda educación tiene una naturaleza política, un trasfondo ideológico, que así como hay educación domesticadora hay una educación liberadora, la que nos debe llevar a asumir una construcción crítica del mundo, la que todo educador o educadora debe conocer.

El IPADE, como enlace nacional del CEAAL enmarca esta publicación en su objetivo institucional de contribuir a la construcción de una nueva cultura política democrática para la gobernabilidad y el desarrollo. El colectivo del CEAAL en Nicaragua manifiesta su compromiso con la transformación de la educación y hacer de ésta una verdadera acción transformadora relevando en esta publicación la vigencia filosófica, pedagógica, ética y política de Paulo Freire, quien sigue vivo, recreando diferentes temáticas y en continuo diálogo con las nuevas realidades y contextos.

Con la publicación de este compendio, se agrega una acción más de la Jornada Pedagógica de Educación Popular que anualmente, y desde el año 2003, viene realizando el colectivo nacional del CEAAL, el que este año se

## **Tras las huellas de Paulo Freire.**

dedicó a divulgar el pensamiento y la práctica de Paulo Freire, a través de una exposición itinerante que recorre el país, la realización de foros-debates con educadores y estudiantes de magisterio de las escuelas formadoras de maestros y maestras, impresión de publicaciones variadas, reproducción de videos, concursos de poesía y canciones producidas por las escuelas formadoras de maestros y maestras, entre otras, en la cual se contó, este año, con la buena disposición y colaboración del Ministerio de Educación.

El compendio recoge en su primera parte, a manera de prólogo, las críticas de Freire al sistema capitalista y más específicamente a lo que él llamó “educación bancaria”; se presenta la biografía de Paulo Freire escrita por la educadora ecuatoriana, Rosa María Torres; seguidamente se expone el pensamiento y práctica de Paulo Freire, mostrado a través de algunos de sus escritos sobre diversas temáticas y, finalmente, la interpretación de su legado desarrollado por investigadores, catedráticos y personas que supieron hacer suyas las palabras, los pensamientos y las acciones del amigo, del maestro y del filósofo. Se agregan testimonios expresados en acrósticos, poemas, cartas, anotaciones de algunos de sus alumnos y alumnas, parodia de canciones como “Contigo aprendí”.

Finalmente, hacemos nuestro el compromiso expresado en la Declaración de Identificación y Compromiso con el Pensamiento de Paulo Freire por la Transformación Social, la Justicia y la Paz en América Latina que dice: “Rendimos homenaje a Paulo Freire, cuyo pensamiento sigue vivo e inspira las propuestas educativas de mayor valor en el mundo globalizado de hoy”. Nos comprometemos a seguir la ruta trazada por el Maestro, recreando sus hallazgos desde nuestra propia práctica social.

IPADE/CEAAL  
Managua, 5 de octubre del 2007.



## II. A manera de prólogo.

A Paulo Freire se le señala como uno de los últimos pedagogos que han analizado la problemática educativa desde un punto de vista integral.

Durante la época en que surge su pensamiento - aproximadamente entre 1855 y 1980-, el mundo estaba dividido en un sistema bipolar rígido, en el cual no eran admitidas posiciones intermedias, que alineaba a dos bloques de países agrupados en torno a las potencias imperiales: Estados Unidos y la Unión Soviética. El mundo de la posguerra había sido preparado para contemplar la hegemonía de los tres grandes, incluyendo al Reino Unido, pero el agotamiento de este último y los graves problemas que le acarreó su proceso descolonizador, lo forzaron a descargar paulatinamente su peso internacional en los norteamericanos, que se convirtieron así en el contrafrente occidental del bloque soviético.

El apogeo del capitalismo en Occidente durante el período de la Guerra Fría, coincide con la mayor oposición al sistema. Durante estas décadas, las desigualdades reflejadas en sectores marginados del desarrollo capitalista, genera un espacio propicio para las ideologías revolucionarias que abrigan la esperanza de modificar la situación.

De este modo, por un lado se encontraban aristocracias oligárquicas y, por el otro, las masas urbanas y campesinas, ambos extremos enfrentados como consecuencia natural de la polarización ideológica que caracterizó a este período. Los conservadores y liberales se opusieron así a distintos sectores de izquierda de variado origen, incluyendo a los sacerdotes católicos tercermundistas, comunidades cristianas de base, etc.

La propuesta de Paulo Freire se sustenta en la crítica ideológica al sistema capitalista y establece las bases para una educación al servicio de la liberación revolucionaria. Paulo Freire resalta cuatro componentes que constituyen la esencia de su pensamiento: Críticas al sistema capita-

---

**La propuesta de Paulo Freire se sustenta en la crítica ideológica al sistema capitalista y establece las bases para una educación al servicio de la liberación revolucionaria.**

---

lista, Educación Bancaria -el saber como un depósito-, Educación Problematicadora y la Dialogidad, esencia de la educación como práctica de libertad.

## **1. Críticas al sistema capitalista.**

Freire señala la "deshumanización" como consecuencia de la opresión, la cual afecta no sólo a los oprimidos sino también a aquellos que oprimen.

La violencia ejercida por los opresores, tarde o temprano genera alguna reacción por parte de los oprimidos, y estos, generalmente anhelan convertirse en opresores de sus ex-opresores. Sin embargo, los oprimidos tienen para sí el desafío de transformarse en los restauradores de la libertad de ambos.

Los oprimidos son descritos por Freire como seres duales que de algún modo, "idealizan" al opresor. Se trata pues de una contradicción: en vez de la liberación, lo que prevalece es la identificación con el contrario; es la sombra testimonial del antiguo opresor. Ellos temen a la libertad porque ésta les exigirá ser autónomos y expulsar de sí mismos la sombra de los opresores. De esta forma, debería nacer un hombre nuevo que supere la contradicción, ni opresor ni oprimido: un hombre liberándose.

Pero no basta conocer la relación dialéctica entre el opresor y el oprimido para alcanzar la liberación. Es necesario que éste se entregue a la praxis liberadora. Cuando más descubren las masas populares la realidad objetiva sobre la cual deben incidir su acción transformadora, más se insertan críticamente. Lo mismo sucede con el opresor. El que éste reconozca su rol, no equivale a solidarizarse con los oprimidos. Estas actitudes, que en la práctica se observan en el asistencialismo, no son sino un refuerzo de la dependencia intentando minimizar la culpa con una conducta paternalista. La verdadera solidaridad debería expresarse transformando a éstos en hombres reales, despojados de una situación de injusticia.

La violencia de los opresores convierte a los oprimi-

---

**El que éste -el opresor- reconozca su rol, no equivale a solidarizarse con los oprimidos. Estas actitudes ... no son sino un esfuerzo de la dependencia intentando minimizar la culpa con una conducta paternalista.**

---

dos en hombres a quienes se les prohíbe Ser, y la respuesta de éstos a la violencia es el anhelo de búsqueda del derecho a Ser. Pero solamente los oprimidos podrán liberar a los opresores a través de su propia liberación. Los oprimidos deben luchar como hombres y no como objetos, este es el descubrimiento con el que deben superar las estructuras impuestas por la oposición.

## **2. Educación Bancaria: el saber como un depósito.**

En la educación bancaria la contradicción es mantenida y estimulada ya que no existe liberación superadora posible. El educando, sólo un objeto en el proceso, padece pasivamente la acción de su educador.

En la concepción bancaria, el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de “recipientes” en los que se “deposita” el saber. El educador no se comunica sino que realiza depósitos que los discípulos aceptan dócilmente. El único margen de acción posible para los estudiantes es de archivar los conocimientos.

El saber es entonces una donación. Los que poseen el conocimiento lo dan a aquellos que son considerados ignorantes. La ignorancia es absolutizada como consecuencia de la ideología de la opresión, por lo cual es el otro el que siempre es el poseedor de la ignorancia. De este modo, a mayor pasividad los oprimidos se adaptarán, con mayor facilidad, al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. En ese sentido, la educación bancaria es un instrumento de opresión porque pretende transformar la mentalidad de los educandos y no la situación en la que se encuentran

Freire señala sin embargo, que incluso una educación bancaria puede despertar la reacción de los oprimidos porque, aunque oculta el conocimiento acumulado en los “depósitos”, pone en evidencia las contradicciones. No obstante, un educador humanista revolucionario no debe-

---

**... la "Educación Problematicadora" niega el sistema unidireccional propuesto por la "Educación Bancaria" ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta.**

---

---

## **Tras las huellas de Paulo Freire.**

ría confiarse de esta posibilidad sino identificarse con los educandos y orientarse a la liberación de ambos.

Pero tanto el educador como los educandos, así también los líderes y las masas, se encuentran involucrados en una tarea en la que todos deberían ser sujetos. Y no se trata tan solo de descubrir y comprender críticamente sino también de recrear el conocimiento. De esta manera, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación deberá entenderse como compromiso.

### **3. Educación Problematicadora.**

Para Freire, la "Educación Problematicadora" niega el sistema unidireccional propuesto por la "Educación Bancaria" ya que da existencia a una comunicación de ida y vuelta. En esta concepción no se trata ya de entender el proceso educativo como un mero depósito de conocimientos sino como un acto cognoscente, y sirve a la liberación quebrando la contradicción entre educador y educando. Mientras la "Educación Bancaria" desconoce la posibilidad de diálogo, la "Problematicadora" propone una situación gnoseológica claramente dialógica.

Desde esta nueva perspectiva, el educador ya no es sólo el que educa sino que también se educa mientras establece un diálogo en el cual tiene lugar el proceso educativo. De este modo se quiebran los argumentos de "autoridad"; ya no hay alguien que eduque a otro sino que ambos lo hacen en comunión. El educador no podrá entonces "apropiarse del conocimiento" sino que éste será sólo aquello sobre los cuáles, educador y educando reflexionen.

La "Educación Bancaria" es meramente asistencial, en cambio la "Educación Problematicadora" apunta claramente hacia la liberación y la independencia. Orientada hacia la acción y la reflexión de los hombres sobre la realidad, se destruye la pasividad del educando que propicia la adaptación a una situación opresiva. Esto se traduce en la búsqueda de la transformación de la realidad, en la



que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

#### **4. La Dialogidad: esencia de la educación como práctica de libertad.**

Al intentar adentrarnos 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 éste se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a comprender en ella dos dimensiones: acción y reflexión, en tal forma solidaria, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. 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. Éste, 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.

---

**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 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, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Más, si decir la palabra verdadera que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, no es privilegio de algunos hombres sino derecho de todos. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los 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.

El diálogo es este encuentro de los hombres mediatizados por el mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú. Ésta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren 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.

Si diciendo la palabra con que al pronunciar 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. 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.

---

**... la palabra tiene dos  
fases constitutivas  
indisolubles: acción y  
reflexión.  
Ambas en relación  
dialéctica establecen  
la praxis del proceso  
transformador.**

---

---

### Compilación de su obra y legado.

“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”. (Freire, Paulo: (1999) Pág. 99 - 101.)

Para Freire, decíamos, la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas en relación dialéctica establecen la praxis del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo.

La educación, como práctica de la libertad, implica la negación del hombre aislado del mundo, propiciando la integración. La construcción del conocimiento se dará en función de la reflexión que no deberá ser una mera abstracción. El hombre, siempre deberá ser comprendido en relación a su vínculo con el mundo.



---

## **Tras las huellas de Paulo Freire.**



---

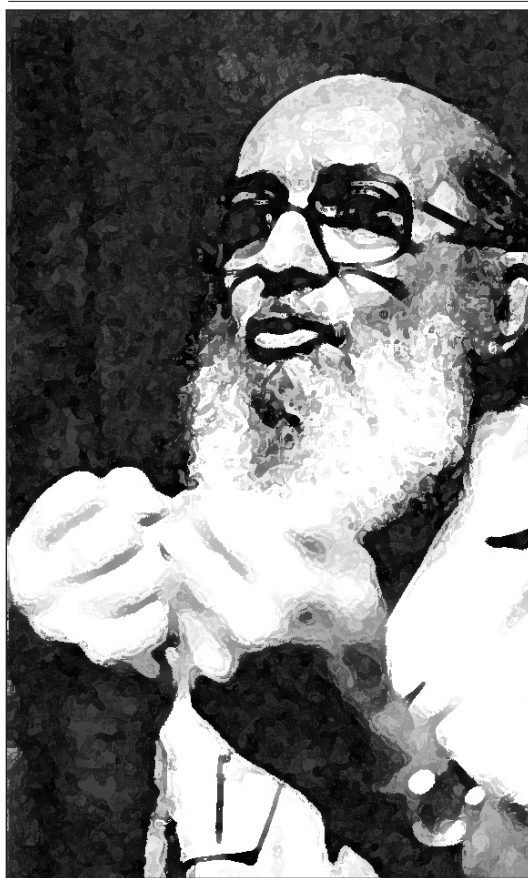
### Compilación de su obra y legado.

*“...la educación es siempre un acto de conocimiento, cualquiera que ésta sea, cualquiera que sea la marca ideológica que esté en ella, cualquiera que sea la opción política del educador o la educadora, individualmente o como grupo, como clase, como categoría social”.*

## **III. Biografía de Paulo Freire.**

*Rosa María Torres, educadora ecuatoriana.*

Fotografía: Cortesía del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA)



---

**Tras las huellas de Paulo Freire.**

## **Infancia y juventud.**

Paulo Reglus Neves Freire, nació el 19 de Septiembre de 1921, en Recife, capital del estado brasileño de Pernambuco, una de las partes más pobres de este extenso país. Hijo de Temístocles Freire y Edeltrudes Neves Freire. Para la familia Freire, nació un lunes de tristeza y aflicción, pues su padre no tenía esperanzas de restablecerse de una gran enfermedad. Afortunadamente le sobrevive trece años más. En opinión de su madre, Pauliño fue un niño limpio, vanidoso, muy devoto, cariñoso, sensible y amoroso.

A los 10 años se fue a vivir a Jaboatao en donde aprende el sufrimiento, el amor y la angustia de su propio crecimiento. Jaboatao significó para Paulo un crisol de aprendizajes, de dificultades y alegrías vividas intensamente, que le enseñaron a armonizar entre el querer y no querer, el ser y no ser, el poder y no poder, y el tener y no tener. Siendo de una familia de clase media, Freire se interesó desde temprana edad por las poblaciones pobres de su región. El mismo nos lo recuerda cuando escribió: “fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre, yo sé lo que es no comer”.

En otro pasaje nos dirá: “pesqué en los ríos, robé frutas en los frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizado 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”. Así se formó Freire en la disciplina de la esperanza.

## **Impresiones e influencias.**

Freire tuvo un influjo breve pero profundo de su padre que era oficial de la policía militar. El segundo influjo fue de su madre que crió a él y sus hermanos en la tradición católica. Su padre estaba en estrecha relación con los círculos espirituales de la ciudad. Freire suele observar que



su propio padre siempre estaba dispuesto a hablar con su familia y que crió a sus hijos con autoridad, aunque también con comprensión (Freire, 1978<sup>a</sup>:2). ¿Fue esto una primera iniciación a una cierta concepción de la comunicación?

Un recuerdo siempre fresco en Freire fue el modo como él aprendió a leer y escribir. Escribiendo con un trozo de madera en la arena palabras del universo cultural del niño, su padre le enseñó el alfabeto antes de que Paulo empezara a ir a la escuela. Después dividía estas palabras en sílabas y las reunía formando otras palabras. ¿Habría que ver ahí las primicias de un futuro “método de alfabetización”?

En Jaboatao, debido a este traslado, perdió dos años de estudios en la secundaria y no dejó de ser considerado un estudiante mediocre, ya que tuvo que aprender a ganarse la vida y contribuir al sustento económico de su familia a raíz de la pérdida de su padre a temprana edad.

A la Edad de 20 años, empezó sus estudios de derecho. Según información proporcionada por él mismo (Freire, 1985 c: 9), en esta época estuvo muy influido por el abogado y filósofo Rui Barbosa y el médico Cameiro Ribeiro. El título de licenciado en Derecho permitió a Freire enseñar en las escuelas secundarias brasileñas. De 1944 a 1945 enseñó el portugués. Era además el abogado de un sindicato y daba conferencias sobre cuestiones jurídicas a los sindicalistas de los suburbios de Recife.

En 1944 se casó con una maestra de enseñanza primaria: Elza María Oliveira. En sus notas autobiográficas indica que era “católica como él” (Freire y Bondy, 1975: 12). Ella le alentó en su análisis sistemático de los problemas pedagógicos. Hasta su muerte repentina, en 1986, su influencia en la labor práctica y teórica de Freire fue muy grande.

Las relaciones de Freire con los sindicatos dirigidos por el Estado le ayudaron a obtener un puesto en el Servicio Social de Industria (SESI), en calidad de jefe del departamento de Educación y Cultura (Freire, 1959: 14-17). En 1954 fue nombrado director de esta institución, de la

---

**... Destacó el carácter político de la educación y la necesidad de “reinventarla” en función de las circunstancias históricas.**

---

que fue dimitido después de recibir críticas por su modo de administración democrático, abierto y libre.

Trabajó en el despertar democrático del Brasil. Influído por el pensador católico Alceu de Amoroso Lima y el maestro de la nueva escuela Anísio Teixeira, trabajó en diversas parroquias de Recife, participando en iniciativas de base de inspiración católica, sobre todo. En este tipo de trabajo se utilizaban técnicas como grupos de estudio, grupos de acción, mesas redondas, debates y tarjetas temáticas.

De esta forma, Freire y sus colaboradores empezaron a hablar de un “sistema de técnicas de educación, del “Sistema Paulo Freire” que podía aplicarse a todos los niveles de la enseñanza formal y no formal (Maciel: 1963).

Posteriormente, en los decenios de 1970 y 1980, su técnica de alfabetización, un elemento del sistema, recibió el nombre de “Método Paulo Freire”, mientras que la concientización se convirtió en sinónimo de revolución. Debido a ello, dejó de utilizar estas expresiones y destacó el carácter político de la educación y la necesidad de “reinventarla” en función de las circunstancias históricas (p.e., Freire, 1985b:171).

## **Su vida antes del destierro.**

Su vida antes del destierro está marcada por sus esfuerzos por reformar la educación. Sus actividades en el SESI y en el movimiento laico de la Iglesia católica, hicieron que fuera nombrado profesor de pedagogía a tiempo parcial en la Universidad de Recife (Freire, 19971b: 499).

La vida política del Brasil, en el decenio de 1950 y principios de los 60, se caracteriza por la “emergencia del pueblo” para los defensores de un modelo de desarrollo auténtico del país. Este grupo de intelectuales en el que figuraban Helio Jaguaribe, Anísio Teixeira, Roland Corbier y Álvaro Vieira Pinto, basaba sus ideas en sociólogos y filósofos europeos como Karl Mannheim, Karl Jaspers,

---

**... Consideraba... que las actividades políticas de los estudiantes dentro y fuera de la universidad constituían una parte necesaria e importante de la fase de transición del Brasil hacia una sociedad democrática.**

---

Gunnar Myrdal y Gabriel Marcel y surgió en torno al Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), de Río de Janeiro. Freire mantuvo contacto con éste y otros movimientos contemporáneos.

En sus actividades en el movimiento católico laico, empezó a leer a autores de la izquierda católica, como Jacques Maritain, Thomas Cardonnel, Emmanuel Mounier y sus intérpretes brasileños radicales, como Alceu de Amoroso Lima, Enrique Lima Vaz, Herbert José de Souza y otros.

El Club de Estudiantes Católicos (JUC) era una de las organizaciones más radicales durante ese periodo de inquietud social y política. Los estudiantes exigían reformas fundamentales de la universidad, la salud y los servicios sociales y la vivienda (de Kadt, 1970: 62)

Paulo Friere, escribe a la luz de su experiencia práctica, pondera una gran diversidad de teorías y escritores, articulándolos de una forma que se ajusta a sus propias observaciones, lo que no deja de provocar controversias. No obstante, él nunca negó ser un ecléctico que cita pasajes escogidos de las premisas de autores como, Jaspers y posteriormente Marx. No quería adherirse al marxismo o al existencialismo por el solo hecho de haber encontrado algunos puntos interesantes en los escritos de esos dos autores (Freire, 1978<sup>a</sup>:12).

Su prestigio es similar al de muchos otros educadores como Montessori (Röhre, 1982: 528). Cada uno en su época, estos “reinventaron” la educación como arte, ciencia y política (Freire, 1981<sup>a</sup>).

A diferencia de otros de su época, Freire consideraba que las actividades políticas de los estudiantes dentro y fuera de la universidad constituían una parte necesaria e importante de la fase de transición del Brasil hacia una sociedad democrática. Consideraba importante que los problemas nacionales se debatieran en la universidad. En vez de intentar restaurar el orden con medidas disciplinarias, buscaba soluciones para el problema más acuciante del país a saber, “la educación del pueblo” junto con los estudiantes (Freire, 1961b:23).

---

**En 1959 obtuvo el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación, defendiendo la tesis “Educación y Actualidad Brasileña”.**

---

Freire trató su concepto de la educación en su tesis doctoral (Freire, 1959) que no fue aprobada por la comisión universitaria. Esta decisión fue bastante lógica habida cuenta de las críticas que formulaba Freire sobre el estado de subdesarrollo de la estructura universitaria brasileña, que no estaba a la altura de las esperanzas de la “fase de transición”.

Freire afirma en un primer momento, que un participante sólo después de haber seguido un curso de alfabetización durante 21 horas, pudo leer artículos periodísticos sencillos y escribir frases cortas. En especial, las diapositivas despertaron gran interés y contribuyeron a la motivación de los participantes. Luego de haber perfeccionado su método de alfabetización, nos dirá que después de 30 horas de curso (una por día, cinco días a la semana), el experimento se dio por finalizado. Tres participantes habían aprendido a leer y escribir. Podían leer textos cortos y periódicos, así como escribir cartas. Dos participantes habían abandonado el curso (Freire, 1963<sup>a</sup>:19; Freire, 1974b:58).

En 1959 obtuvo el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación, defendiendo la tesis “Educación y Actualidad Brasileña”. Obtuvo luego el nombramiento de Docente Libre de Historia y Filosofía de la Educación de la Escuela de Bellas Artes (Recife). Un año antes, 1958, participa en el “II Congreso Nacional de Educación de Adultos” en Río de Janeiro donde es reconocido como un educador progresista.

Las primeras experiencias exitosas del método de alfabetización se dieron en 1963 con 300 trabajadores rurales que fueron alfabetizados en 45 días. Para el año siguiente, el Presidente de Brasil Joao Goulart lo invitó para reorganizar la alfabetización de adultos en el ámbito nacional. Estaba prevista la instalación de 20,000 círculos de cultura para 2 millones de analfabetos.

Cuando Freire estaba involucrado con los trabajos del Programa de Alfabetización, fue destituido a raíz del golpe militar del 31 de marzo de 1964, protagonizado por el general Humberto de Alencar Castelo Branco.

---

**... fue exiliado “porque la Campaña Nacional de Alfabetización concientizaba inmensas masas populares”, lo que incomodó a las élites conservadoras brasileñas.**

---

## Exilio y después del exilio.

Paulo Freire fue exiliado “porque la Campaña Nacional de Alfabetización concientizaba inmensas masas populares”, lo que incomodó a las élites conservadoras brasileñas. Pasó 75 días en prisión por considerarlo un peligroso pedagogo político y acusado de “subversivo e ignorante”. Refugiado en la Embajada de Bolivia, pasó unos días en este país y de ahí viajó a Chile donde trabajó para varias organizaciones internacionales.

Participó en importantes reformas conducidas por el gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei, recién electo con el apoyo del Frente de Acción Popular de Izquierda. Chile necesitaba nuevos profesionales y técnicos para apoyar el proceso de cambio, principalmente en el sector agrario. El fue invitado a trabajar en la formación de estos nuevos técnicos.

En su segundo país de exilio, Freire se dedicó principalmente a la educación de campesinos adultos. El proceso de modernización capitalista de la agricultura chilena había introducido nuevas máquinas y conocimientos en el campo pero la estructura salarial y de la propiedad seguía siendo la misma.

Por esta razón, Freire propuso un proyecto educativo que destacaría esta contradicción y fomentaría el debate para superarla. Empezó a comprender que las reformas norteamericanas iniciadas por la “Alianza para el Progreso” no eran sino una fachada para que el Norte dominara al Sur de manera sutil, moderna y técnico-científica. La tecnología exportada a América del Sur bajo el nombre de “asistencia técnica” se utilizaba como un instrumento para mantener la “dependencia política y económica”, lo que explica el interés puesto por Freire en su concepto de “invasión cultural” que figura en las primeras obras que publicó después de irse del Brasil (Sanders, 1968)

Durante este período, Freire analizó la cuestión de la “extensión en medio rural”, como resultado de lo cual publicó *¿Extensión o Comunicación?* (primera edición en español, ICIRA en 1969) sobre la comunicación entre el

---

**... Analizó la cuestión de la “extensión en medio rural”, como resultado de lo cual publicó *¿Extensión o Comunicación?*... sobre la comunicación entre el técnico y el campesino en una sociedad agraria en desarrollo**

---



técnico y el campesino en una sociedad agraria en desarrollo. Según él, el concepto de extensión de la cultura y el concepto de comunicación de la cultura son opuestos. A su juicio, el primero es “invasor” mientras que el segundo fomenta la concientización. La interacción con el campesino debe promover el diálogo. Sólo después de 1970 la teoría y práctica pedagógica de Freire empezó a ser reconocida en todo el mundo. En el exilio escribió sus obras más famosas: la Pedagogía del Oprimido (Freire, 1970d), La Educación como Práctica de la Libertad (Freire, 1971<sup>a</sup>)

En la primera (original portugués de 1968, primera edición en inglés y español en 1970), abogó a favor de una pedagogía revolucionaria que tiene como objetivo la acción y reflexión consciente y creativa de las masas oprimidas acerca de su liberación (de Oliveira et al., 1975: 24; Freire, 1970d)

La Educación como Práctica de la Libertad es una compilación de ideas ya expuestas anteriormente en diversos artículos y en su tesis doctoral (1959). Presenta una propuesta pedagógica para el Brasil en la fase de transición de la sociedad agraria colonial a una sociedad independiente e industrializada. Los tres problemas principales de esta fase: industrialización, urbanización y alfabetización de las masas rurales y urbanas, tienen que resolverse mediante la construcción de esa nueva sociedad. La democracia tiene que aprenderse por la práctica (Freire, 1974b).

En Chile encontró un espacio político, social y educativo muy dinámico y desafiante. Allí inició una psicología de la opresión influenciado por los trabajos de Freud, Jung, Adler, Fano y Fromm. Los educadores de izquierda se apropiaron de la filosofía educativa de Paulo Freire, pero la oposición del Partido Demócrata Cristiano lo acusó, en 1968, de escribir un libro “violentísimo”. Era el libro “Pedagogía del Oprimido”.

Esto fue uno de los motivos que lo hicieron abandonar Chile. Esta obra, publicada en 1970, tuvo gran influencia sobre las miradas filosóficas incluidas la fenomenología,

---

**P**resenta una propuesta pedagógica para el Brasil en la fase de transición de la sociedad agraria colonial a una sociedad independiente e industrializada.

---

existencialismo, cristianismo, personalismo, marxismo y hegelianismo.

Después de pasar un año en Harvard, como profesor del Centro de Estudios del Desarrollo y el Cambio Social, fue a Ginebra en donde completó 16 largos años de exilio. De aquí viajó como “consejero andante” del departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias por tierras del África, Asia, Oceanía y América, con excepción de Brasil, para su tristeza.

Fue invitado en 1975 por Mario Cabral, entonces Ministro de Educación de Guinea-Bissau, junto con sus colaboradores, a contribuir en la elaboración de un programa nacional de alfabetización. Esta colaboración fue muy enriquecedora para el equipo del IDAC (Instituto de Acción Cultural) y para los maestros, los alumnos y los administradores del sistema educativo de aquel pequeño país africano. (Gerhardt, 1981). En el exilio, Freire experimentó a fondo la dialéctica entre paciencia e impaciencia (Gerhardt, 1981)

En Agosto de 1979, bajo un clima de amnistía política, felizmente regresa a Brasil. Se planteó el mismo, “reaprender su país”. Recibió docenas de Doctorados Honoris Causa de universidades del Brasil y todo el mundo, y numerosos premios, incluyendo el de la Paz de la UNESCO en 1987.

En este tiempo se vuelve a vincular con los intereses de la clase trabajadora del Brasil y forma parte de su proyecto, la fundación del Partido de los Trabajadores (PT), como miembro fundador en 1980. Este es el partido que en el 2005 se encuentra gobernando el país.

Al hablar de Freire, se habla del método. La universalidad de su obra discurre en torno a la alianza entre teoría y práctica. Piensa una realidad y actúa sobre ella.

Respecto a sus opciones de vida, no sería exagerado afirmar que Freire más que estrictamente marxista o revolucionario, fue un humanista cristiano, vinculado al movimiento genuinamente latinoamericano como el de la teología de la liberación, la filosofía de la liberación, al movimiento campesino, a la clase obrera, pero de un modo

---

**... fue un humanista  
cristiano, vinculado al  
movimiento genuinamente  
latinoamericano como  
el de la teología de la  
liberación, la filosofía de la  
liberación, al movimiento  
campesino...**

---

---

### Compilación de su obra y legado.

especial, por aquellos que no podían siquiera organizarse, el grupo de los analfabetos, el grupo de los sin voz.

Pocos días antes de su muerte debatía sus proyectos sobre las nuevas perspectivas de la educación en el mundo, en su propio Instituto en Sao Paulo, Brasil. A los 75 años, Paulo Freire muere el viernes 2 de mayo de 1997.

Su muerte deja en la memoria, su semblante calmo, sus ojos color miel, sus siempre expresivas manos revelándonos los deseos y espantos de su alma eternamente apasionada por la vida, por la humanización del hombre. Sus gestos y voz junto a su barbada cara blanca, proyectan la imagen de un profeta que denuncia la injusticia y opresión, pero que al mismo tiempo anuncia la esperanza de un mundo mejor.

Permítanme terminar estas pinceladas de su vida con uno de sus pensamientos: “Nadie es, si se prohíbe que otros sean”.





---

### Compilación de su obra y legado.

*Los oprimidos que introyectando la “sombra” de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad. En su enajenación, quieren a toda costa parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo. Esto se verifica, sobre todo, en los oprimidos de los estratos medios, cuyo anhelo es llegar a ser iguales que el “hombre ilustre” de la denominada “clase superior”... Freire, Pablo. Pedagogía del Oprimido”: 1975: 43 y 63)*

## **IV. Pensamiento y práctica de Paulo Freire.**

Fotografía: Cortesía del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica (IHNCA)





## 1. Pedagogía del Oprimido.

*Chile 1969.*

Las páginas que aparecen a continuación y que proponemos como una introducción a la pedagogía del oprimido son el resultado de nuestras observaciones en estos tres años de exilio. Observaciones que se unen a las que hiciéramos en Brasil, en los varios sectores en que tuvimos la oportunidad de desarrollar actividades educativas.

Uno de los aspectos que observamos, sea en los cursos de capacitación que hemos realizado y en los cuales analizamos el papel de la concienciación, sea en la aplicación misma de una educación liberadora, es el del “miedo a la libertad”, al que haremos referencia en el primer capítulo de este ensayo.

No son pocas las veces en que los participantes de estos cursos, en una actitud con la que manifiestan su “miedo a la libertad”, se refieren a lo que denominan el “peligro de la concienciación”. “La conciencia crítica, señalan, es anárquica”. A lo que otros añaden: “¿No podrá la conciencia crítica conducir al desorden?”. Por otra parte, existen quienes señalan: “¿Por qué negarlo?, yo temía a la libertad. Ya no la temo”.

En una oportunidad en que participaba un hombre que había sido obrero durante largo tiempo, se estableció una de estas discusiones en la que se afirmaba lo “peligroso de la conciencia crítica”. En lo más arduo de la discusión, este hombre señaló: “Quizás sea yo, entre los señores, el único de origen obrero. No puedo decir que haya entendido todas las palabras que aquí fueron expresadas, pero si hay una cosa que puedo afirmar: llegué a este curso como un ser ingenuo y, descubriéndome como tal, empecé a tornarme crítico. Sin embargo, este descubrimiento ni me hizo fanático ni me da tampoco la sensación de desmoronamiento”. En esa oportunidad, se discutía sobre la posibilidad de que una situación de injusticia existencial, concreta, pudiera conducir a los hombres concientizados por ella a un “fanatismo destructivo” o a una sensación de desmo-

---

**El miedo a la libertad del que, necesariamente no tiene conciencia quien lo padece, lo lleva a ver lo que no existe... quien teme a la libertad se refugia en la “seguridad vital”...**

---

ronamiento total del mundo en que éstos se encontraban. La duda, así definida, lleva implícita una afirmación que no siempre explica quién teme a la libertad: “Es mejor que la situación concreta de injusticia no se transforme en un ‘percibido’ claro en la conciencia de quienes la padecen”.

Sin embargo, la verdad es que no es la concientización la que puede conducir al pueblo a “fanatismos destructivos”. Por el contrario, al posibilitar ésta la inserción de los hombres en el proceso histórico, como sujetos, evita los fanatismos y los inscribe en la búsqueda de su afirmación. “Si la toma de conciencia abre camino a la expresión de las insatisfacciones sociales, se debe a que éstas son componentes reales de una situación de opresión.”

El miedo a la libertad del que, necesariamente no tiene conciencia quien lo padece, lo lleva a ver lo que no existe. En el fondo, quien teme a la libertad se refugia en la “seguridad vital”, para usar la expresión de Hegel, refugiándose a la “libertad arriesgada”.

Son pocos, sin embargo, quienes manifiestan explícitamente este recelo a la libertad. Su tendencia es camuflarlo en un juego mafioso aunque a veces inconsciente. Un juego engañoso de palabras en el que aparece o pretende aparecer como quien defiende la libertad y no como quien la teme.

Sus dudas y preocupaciones adquieren, así, un aire de profunda seriedad. Seriedad de quien fuese celador de la libertad, la cual se confunde con el mantenimiento del status quo. De ahí que, si la concientización implica poner en tela de juicio el status quo, amenaza entonces la libertad.

Las afirmaciones sostenidas a lo largo de este ensayo, desposeídas de todo carácter dogmático, no son fruto de meros devaneos intelectuales ni el solo resultado de lecturas, por interesantes que éstas fueran. Nuestras afirmaciones se sustentan siempre sobre situaciones concretas. Expresan las reacciones de proletarios urbanos, campesinos y hombres de clase media a los que hemos venido observando, directa o indirectamente, a lo largo de nuestro trabajo educativo. Nuestra intención es la de

---

**La sectarización es siempre castradora por el fanatismo que la nutre. La radicalización, por el contrario, es siempre creadora, dada la criticidad que la alimenta.**

---



continuar con dichas observaciones a fin de ratificar o rectificar, en estudios posteriores, puntos analizados en este ensayo introductorio, y que probablemente provocará en algunos de sus posibles lectores, reacciones sectarias.

Entre ellos habrán muchos que no ultrapasarán, tal vez, 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 hombres radicales. Estos, aunque discordando en parte 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 dialogo que pretendemos establecer a través de este libro.

La sectarización es siempre castradora por el fanatismo que la nutre. La radicalización, por el contrario, es siempre creadora, dada la criticidad que la alimenta. En tanto la sectarización es mítica y, por ende, alienante; la radicalización es crítica y, por ende, liberadora. Liberadora ya que, al implicar el enraizamiento de los hombres en la opción realizada, los compromete cada vez más en el esfuerzo de transformación de la realidad concreta, objetiva.

La sectarización en tanto mítica es irracional y transforma la realidad en algo falso que, así, no puede ser transformada. La inicie quien la inicie, la sectarización es un obstáculo para la emancipación de los hombres.

Es doloroso observar que no siempre el sectarismo de derecha provoca el surgimiento de su contrario, cual es la radicalización del revolucionario. No son pocos los revolucionarios que se transforman en reaccionarios por la sectarización en que se dejen caer, al responder a la sectarización derechista. No queremos decir con esto, y

---

---

**... La inicie quien la inicie, sectarización es un obstáculo para la emancipación de los hombres.**

---

---

lo dejamos claro en el ensayo anterior, que el radical se transforme en un dócil objeto de la dominación. Precisamente por estar inserto, como un hombre radical, en un proceso de liberación, no puede enfrentarse pasivamente a la violencia del dominador.

Por otro lado, el radical jamás será un subjetivista. Para él, el aspecto subjetivo encarna en una unidad dialéctica con la dimensión objetiva de la propia idea, vale decir, con los contenidos concretos de la realidad sobre la que ejerce el acto cognoscente. Subjetividad y objetividad se encuentran, de este modo, en aquella unidad dialéctica de la que resulta un conocer solidario con el actuar y viceversa. Es, precisamente esta unidad dialéctica la que genera un pensamiento y una acción correctos en y sobre la realidad para su transformación. El sectario, cualquiera que sea la opción que lo orienta, no percibe, no puede percibir o percibe erradamente, en su “irracionalidad” cegadora, la dinámica de la realidad.

Esta es la razón por la cual un reaccionario de derecha, por ejemplo, al que denominamos “sectario de nacimiento” en nuestro ensayo anterior, pretende frenar el proceso, “domesticar” el tiempo y, consecuentemente, a los hombres. Esta es también la razón por la cual, al sectorizarse, el hombre de izquierda se equivoca absolutamente en su interpretación “dialéctica” de la realidad, de la historia, dejándose caer en posiciones fundamentalmente fatalistas. Se distinguen en la medida en que el primero pretende “domesticar” el presente para que, en la mejor de las hipótesis, el futuro repita el presente “domesticado”, y el segundo transforma el futuro en algo preestablecido, en una especie de hado, de sino o destino irremediable.

En tanto para el primero el hoy, ligado al pasado, es algo dado e inmutable, para el segundo el mañana es algo dado de antemano, inexorablemente prefijado. Ambos se transforman en reaccionarios ya que, a partir de su falsa visión de la historia, desarrollan, unos y otros, formas de acción que niegan la libertad. El hecho de concebir unos el presente “bien comportado” y otros el futuro predeterminado, no significa necesariamente que se transformen

---

**...Al sectorizarse, el  
hombre de izquierda se  
equivoca absolutamente  
en su interpretación  
“dialéctica” de la realidad,  
de la historia, dejándose  
caer en posiciones  
fundamentalmente  
fatalistas.**

---

en espectadores que crucen los brazos, el primero esperando con ello el mantenimiento del presente, una especie de retorno al pasado, y el segundo a la espera de que se instaure un futuro ya “conocido”.

Por el contrario, cerrándose en un “círculo de seguridad” del cual no pueden salir, ambos establecen su verdad, que no es aquella de los hombres en la lucha por construir el futuro, corriendo los riesgos propios de esta construcción. No es la verdad de los hombres que luchan y aprenden, los unos con los otros, a edificar este futuro que aún no está dado, como si fuera el destino, como si debiera ser recibido por los hombres y no creado por ellos. En ambos casos la sectarización es reaccionaria, porque unos y otros se apropian del tiempo y, sintiéndose propietarios del saber, acaban sin el pueblo que no es sino una forma de estar contra él.

En lo que se refiere al sectario de derecha, cerrándose en “su” verdad, no hace sino lo que le es propio. Por el contrario, el hombre de izquierda que se sectariza y encierra, es la negación de sí mismo y pierde su razón de ser. Uno en la posición que le es propia; el otro en la que lo niega, girando ambos en torno a “su” verdad, sintiéndose avalados por su seguridad, frente a cualquier cuestionamiento. De ahí que les sea necesario considerar como una mentira todo lo que no sea su verdad.

El hombre radical, comprometido con la liberación de los hombres, no se deja prender en “círculos de seguridad” en los cuales aprisiona también la realidad. Por el contrario, es tanto más radical cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor. No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos.

Si como afirmáramos, la sectarización es lo propio del reaccionario, la radicalización es lo propio del revolucio-

---

**... la sectarización es lo propio del reaccionario, la radicalización es lo propio del revolucionario. De ahí que la Pedagogía del Oprimido, que implica una tarea radical...**

---

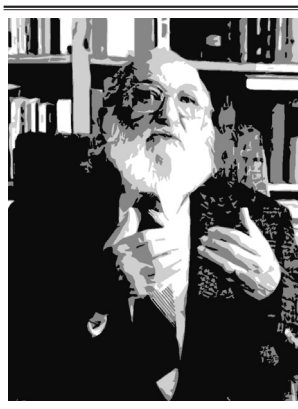
---

## **Tras las huellas de Paulo Freire.**

nario. De ahí que la Pedagogía del Oprimido, que implica una tarea radical, y cuyas líneas introductorias intentamos presentar en este ensayo, implica también que la lectura misma de este libro no pueda ser desarrollada por sectarios.

Deseo terminar estas “primeras palabras” expresando nuestro agradecimiento a Elza, nuestra primera lectora, por su comprensión y su estímulo constante a nuestro trabajo, que es también suyo. Agradecimientos que extendemos a Almino Affonso, Ernani M. Fiori, Flavio Toledo, João Zacariotti, José Luís Fiori, Marcela Gajardo, Paulo de Tarso Santos, Plinio Sampaio y Wilson Cantoni, por las críticas que hicieron a nuestro trabajo. Los vacíos y errores en que hayamos podido incurrir continúan siendo, sin embargo, de nuestra exclusiva responsabilidad. Agradecemos, asimismo, a Silvia Peirano por la dedicación y cariño con que dactilografizó nuestros manuscritos.

Finalmente, con respecto a Marcela Gajardo y José Luís Fiori, nos es grato declarar que ellos vienen siendo, en nuestra vida de educador, el mejor testimonio de la tesis que defendemos en este libro: que educadores y educandos, en la educación como práctica de la libertad, son simultáneamente educadores y educandos los unos de los otros. De ellos he sido muchas veces, además de educador, un buen educando a lo largo del trabajo que juntos hemos desarrollado en Chile.



## 2. Educación Popular y Procesos de Aprendizaje.

*Lima, 1990.*

Voy a presentarles someramente, cómo trato yo de entender la relación de enseñar/aprender y lo que ahí hay de fundamental del acto de conocer. Seguidamente ustedes dispondrán de un tiempo para preguntar, responder, profundizar y tratar de comprender la propia práctica como profesores, como alumnos, etc.

Cuando se piensa en enseñar, cuando uno pronuncia el verbo enseñar se encuentra ante un verbo que en sí tiene un significado incompleto. Es un verbo que requiere de lo que se llaman complementos. Sin esta explicitación uno se pierde, no se comunica. El primer tipo de complemento que este verbo precisa es exactamente el contenido que el verbo enseñar exige para que sea comprendido como tal. Quien enseña, enseña algo. Por tanto no es posible enseñar nada a nadie, a no ser que nada se sustantive. "Nada" en cuanto negatividad no puede ser enseñado.

Pero el hecho no acaba ahí. El verbo enseñar no se contenta con una primera pregunta y una primera respuesta que explicitaría lo que llamamos objeto. Enseño sintaxis, por ejemplo, enseño historia, enseño biología... Sintaxis, historia, biología son complementos directos, objetos directos de enseñar. Enseñar exige otro tipo de complemento, el complemento indirecto, que es "a quién", quien enseña, enseña algo a alguien. Este "alguien" sería exactamente el objeto indirecto del verbo enseñar.

Esta es la comprensión gramatical del verbo. Gramaticalmente el verbo es esto, exige esto. Uno debería sobrepasar un poco la comprensión gramatical del verbo y debería buscar una comprensión más amplia que yo le llamo comprensión sintáctica del verbo. Precisamos ver ahora el papel de este verbo en la estructura compleja del pensamiento humano: es decir lo que implica, lo que él encierra en la función propia que tiene gramaticalmente,



una vez entendidos sus complementos directos e indirectos.

Si dejo el punto de vista puramente gramatical, y tomo el punto de vista más estructurado de mi propio pensamiento sobre enseñar, empiezo a descubrir este objeto indirecto, gramaticalmente considerado, a que me referí: quien enseña, enseña algo a alguien. Descubro entonces que este objeto indirecto, a alguien, es decir, los alumnos, o los participantes del seminario, es, en la estructura de mi pensamiento, algo más que una pura incidencia indirecta de una acción.

Enseñar algo a alguien. Este algo es el objeto directo. El verbo recae sobre él. Hay una acción que pasa a alguien. Hay un sujeto que ejerce la acción; esta acción recae sobre el objeto que es incidencia directa de la acción, es el objeto directo. Es la biología, por ejemplo. Pero como el verbo no queda completo ahí, necesita de otro complemento regido por la preposición "a". Por ejemplo, enseñó biología a los alumnos. Esta es la comprensión gramatical: Alumnos como objeto indirecto del verbo enseñar, recibe la acción indirectamente. Por eso va regido por la preposición "a", mientras que Biología recibe la acción directa del verbo.

Desde el punto de vista sintáctico, la comprensión no es así. Es mucho más compleja. Y la impresión que tengo es que cuando salgo de la comprensión gramatical caigo en el plano de la comprensión sintáctica. Y ahí la cosa comienza a politizarse. Mi comprensión ya no puede escapar a una cierta postura que, siendo epistemológica, tiene que ver con la teoría del conocimiento, y comienza a tener que ver con una cierta opción política. Parecería que es una manía mía hablar en términos políticos. Pero no es así. Quiero dejar esto claro. Cuando apelo a cierta dimensión ideológica, cuando yo me pregunto sobre el papel de "a los alumnos"; o sea, si yo prescindo de la regencia preposicional "a" y me quedo con los alumnos, y pregunto: en la frase "yo enseñé biología a los alumnos", ¿cuál es el papel de "los alumnos"?, gramaticalmente yo diría que es la de recibir indirectamente la acción de verbo.

---

**Enseñar algo a alguien.  
Este algo es el objeto  
directo. El verbo recae  
sobre él. Hay una acción  
que pasa a alguien. Hay  
un sujeto que ejerce la  
acción...**

---

Desde el punto de vista de una comprensión más política, filosófica, epistemológica, empieza la pelea. ¿Acaso el papel de los "alumnos" desde el punto de vista sintáctico -que incluye la comprensión política será puramente la de un objeto indirecto? ¿O por el contrario, los alumnos "gramaticalmente objeto indirecto de enseñar" no es acaso coautor del acto de conocer el objeto de enseñar Biología, que gramaticalmente es el objeto directo?

Fíjense bien: si admito ahora que "alumnos" (gramaticalmente objeto indirecto) desde el punto de vista de la teoría del conocimiento es participante del acto de conocer y no incidencia de mi acto de enseñar, empiezo a tener una comprensión diferente de enseñar. Enseñar comienza a no ser sólo la acción ejercida por un sujeto en el sentido de transferir a otro sujeto la comprensión pasiva o la noción pasiva de un cierto objeto; sino que enseñar empieza a ser, para mi, algo más complejo que exige la presencia de sujetos que conocen los objetos enseñados. Este es un tema fundamental para comprender la teoría del conocimiento en la perspectiva política; y para comprender la práctica educativa. Este es el punto de partida.

Si mi postura no es autoritaria, es decir que admito el derecho de enseñar el objeto que yo se, que yo conozco, partiendo de que los alumnos nada saben, mi tendencia es comprender gramaticalmente el acto de enseñar. Yo enseño algo a alguien. Y este "a alguien" es el paciente de la comprensión del objeto que yo enseño.

Si mi perspectiva, al contrario, no es ésa; si en mi comprensión del acto de conocer hay una exigencia de postura crítica de los que conocen, entonces el acto de enseñar no es sólo cuestión mía. El acto de enseñar sigue siendo absolutamente necesario; el acto de enseñar es un acto específico del profesor. Pero en el acto de enseñar, cuando él se liga al acto de aprender, que es el acto específico del alumno, uno descubre que enseñar y aprender forman parte del mismo proceso de conocer.

Todo acto de aprender está precedido por el acto de aprehender. No es posible aprehender el objeto, el contenido que se enseña, si no se aprehende la comprensión

---

**... Enseñar empieza a ser, para mi, algo más complejo que exige la presencia de sujetos que conocen los objetos enseñados.**

---

profunda del contenido. La aprehensión me posibilita el aprendizaje de lo aprehendido. Por eso es que conocer implica aprehender. O sea, implica apoderarse; el sujeto que aprehende se apodera de la comprensión del objeto que está siendo aprehendido.

Uno de los equívocos de muchos educadores que insisten en exceso en una cosa importante, incluso que la escuela tradicional usó mucho, es la repetición. La repetición de la definición, la del concepto, la de la descripción del concepto. Es como si al repetirlo el educando aprendiese. La repetición se daba como medio de posibilitar la memorización. Obviamente que no hay aprendizaje sin memorización, y no hay conocimiento sin memorización. El equívoco está en que no se memoriza para aprender; sino que se aprende y por eso se memoriza. Sólo es posible memorizar en la medida en que yo aprehendo el objeto. Es porque conozco el objeto que yo lo memorizo, no al revés.

Por ejemplo: en vísperas de un examen, algunos estudiantes hacen como si supieran. Ellos decoran simplemente la periferia de los conceptos y dos días después ya no saben más nada. Si por el contrario, en lugar de memorizar mecánicamente la descripción del concepto, aprendiesen el objeto, si se entendiera eso, enseñar sería una cosa más seria, más compleja de lo que se piensa que es.

Si se formularan algunas preguntas en torno a las exigencias para enseñar, tanto desde el punto de vista democrático como del autoritario, la primera exigencia sería saber lo que se enseña. Yo sólo enseño lo que sé. La competencia en torno al objeto es absolutamente indispensable para el profesor. No importa la política que oriente la comprensión de su vida. Puede ser reaccionario o progresista, si enseña tiene que ser competente. Además, es una negación de la propia práctica que la persona aspira.

La cuestión empieza a ser distinta cuando profundizamos sobre cómo se entiende el acto de enseñar y cómo se enseña. Ahí la cuestión del método es importante. Porque tiene que haber una coherencia indiscutible entre

---

**Uno de los equívocos  
de muchos educadores...  
es la repetición.  
La repetición de  
la definición, la del  
concepto, la de la  
descripción del concepto.  
Es como si al repetirlo el  
educando aprendiese.**

---



lo que yo entiendo por enseñar y cómo yo enseño. En una perspectiva autoritaria según la cual "a los alumnos" funciona gramaticalmente como objeto indirecto, el tratamiento mayor que el profesor autoritario debe hacer es en relación a cómo él aborda el contenido.

En una perspectiva dinámica, dialéctica, contradictoria, democrática, la preocupación del educador no está solo en relación a cómo enfrenta el objeto. La metodología de la enseñanza es importante. Pero la cuestión que él se plantea también, es cómo se relaciona con los educandos enseñando Biología. Cómo sitúa él al objeto que enseña dentro del contexto general en que los estudiantes están y él también. La exigencia no está sólo en relación al método de cómo se aborda el objeto, sino en torno al papel del estudiante. Este papel del estudiante varía en función de mi comprensión de enseñar, de mi comprensión de aprender y de mi comprensión de conocer.

Conocer es un verbo activo, que exige de mí la búsqueda, la curiosidad en torno del objeto que debo conocer. Y esta curiosidad es de quien se comporta como sujeto y no sólo de quien se comporta como incidencia de la descripción hecha por otro. El papel del profesor democrático no puede ser sólo un papel de quien transmite muy bien. A veces el tipo es un excelente transmisor pero no crea las condiciones intelectuales que son fundamentales para el proceso de aprehensión del objeto, que lleva al proceso de asumirlo. Es preciso que el educando asuma el objeto como algo con lo cual pasa a convivir. De otra forma él puede sólo acumular informaciones.

En este sentido, pues, enseñar es la forma como el acto de conocer del profesor se da al educando, provocando en él la curiosidad necesaria para que asuma también la postura de quien quiere conocer el objeto que está siendo enseñado por el educador. El profesor parte enseñando, pero al partir enseñando, el proceso de enseñar aparece como siendo anterior al acto de conocimiento que el profesor tuvo que hacer, provocando entonces un mismo acto de conocimiento que el educando debe asumir para apoderarse del objeto.

---

**El papel del profesor democrático no puede ser sólo un papel de quien transmite muy bien. A veces el tipo es un excelente transmisor pero no crea las condiciones intelectuales que son fundamentales para el proceso de aprehensión del objeto,**

---

---

## Tras las huellas de Paulo Freire.

No es fácil lograrlo ni vivirlo. A veces tampoco es fácil explicar cómo yo entiendo. Esta es mi forma de comprender el acto en el que me sumergí durante muchos años. Veo que es muy abstracto, pero es una abstracción muy concreta.

De ninguna manera se plantea la hipótesis de la no necesidad de contenidos. No es posible enseñar si no es "algo" a "alguien". Nunca existió en la historia de la humanidad, desde que el fenómeno educativo empezó a ser percibido, una educación sin contenido.

La cuestión que se plantea es la de saber quién determina los contenidos y cómo se enseñan. Contenidos, ¿a favor de quién?, ¿a favor de qué?, ¿para qué? Esta es una cuestión de la pedagogía que es política. Pero no el saber si hay pedagogía sin contenido o no. Porque es un acto que no existe. Es inviable.

Si tiene contenido, pues no es posible enseñar a no ser algo, es preciso que el educador se capacite. Este es un punto central en la formación del educador que debe tener una formación permanente. ¿Cómo se comporta el educador en el trato con el contenido, en el trato con los objetos? ¿Cómo sobrepasa el contenido? ¿Cómo se sirve de la rigurosidad con la que debe ir más allá del contenido? Precisamente, por causa de esta rigurosidad introduce la comprensión crítica de este contenido en la comprensión histórica de la sociedad en que se vive. Hay toda una implicancia que no es sólo individual. Hay una dimensión personal en el acto de aprehender, enseñar y conocer, pero esta dimensión individual no basta para explicar el proceso en que se da el acto.



### 3. Pedagogía de la Autonomía.

*São Paulo, 1996.*

La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos es la temática central en torno a la cual gira este texto. Temática a la que se incorpora el análisis de los saberes fundamentales para dicha práctica y a los cuales espero que el lector crítico añada algunos que se me hayan escapado o cuya importancia no haya percibido.

Debo aclarar a los probables lectores y lectoras lo siguiente: en la misma medida en que ésta viene siendo una temática siempre presente en mis preocupaciones de educador, algunos de los aspectos aquí discutidos no han estado ausentes de los análisis hechos en anteriores libros míos. No creo, sin embargo, que el regreso a los problemas entre un libro y otro, y en el cuerpo de un mismo libro, enfade al lector. Sobre todo cuando ese regreso al tema no es pura repetición de lo que ya fue dicho.

En mi caso personal, retomar un asunto o tema tiene que ver principalmente, con la marca oral de mi escritura. Pero tiene que ver también con la relevancia que el tema de que hablo y al que vuelvo tiene en el conjunto de objetos a los que dirijo mi curiosidad. Tiene que ver también con la relación que cierta materia tiene con otras que vienen emergiendo en el desarrollo de mi reflexión. Es en este sentido, por ejemplo, como me aproximo de nuevo a la cuestión de la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda, como vuelvo a cuestionar la curiosidad ingenua y la crítica, que se vuelve epistemológica.

Es en ese sentido, como vuelvo a insistir, en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas. Y por qué no mencionar también la casi obstinación con que hablo de mi interés por todo lo que respecta a los hombres y a las mujeres, asunto del que salgo y al que vuelvo con el gusto

---

**... Vuelvo a insistir, en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas.**

---

de quien se entrega a él por primera vez. De allí la crítica permanente que siempre llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y a la utopía.

De allí el tono de rabia, legítima rabia, que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a que son sometidos los harapientos del mundo. De allí mi total falta de interés en, no importa en que orden, asumir una actitud de observador imparcial, objetivo, seguro de los hechos y de los acontecimientos. En otro tiempo pude haber sido un observador "accidentalmente" imparcial, lo que, sin embargo, nunca me apartó de una posición rigurosamente ética. Quien observa lo hace desde un cierto punto de vista, lo que no sitúa al observador en el error. El error en verdad no es tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aún, desde el acierto de su punto de vista, es posible que la razón ética no esté siempre con él.

Mi punto de vista es el de los "condenados de la Tierra", el de los excluidos. No acepto, sin embargo, en nombre de nada, acciones terroristas, pues de ellas resultan la muerte de inocentes y la inseguridad de los seres humanos. El terrorismo niega lo que vengo llamando ética universal del ser humano. Estoy con los árabes en la lucha por sus derechos pero no pude aceptar la perversidad del acto terrorista en las Olimpiadas de Munich.

Me gustaría, por otro lado, subrayar para nosotros mismos, profesores y profesoras, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra tarea docente; subrayar esta responsabilidad igualmente para aquellos y aquellas que se encuentran en formación para ejercerla. Este pequeño libro se encuentra atravesado o permeado en su totalidad por el sentido de la necesaria eticidad que connota expresivamente la naturaleza de la práctica educativa, en cuanto práctica formadora.

Educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética. Pero, es preciso dejar claro que la ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del

---

**Me gustaría, por otro  
lado, subrayar para  
nosotros mismos,  
profesores y profesoras,  
nuestra responsabilidad  
ética en el ejercicio de  
nuestra tarea docente,**

---

lucro. En el nivel internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del "nuevo orden mundial" como naturales e inevitables. En un encuentro internacional de ONG, uno de los expositores afirmó estar escuchando con cierta frecuencia en países del Primer Mundo la idea de que criaturas del Tercer Mundo, acometidas por enfermedades como diarrea aguda, no deberían ser asistidas, pues ese recurso sólo prolongaría una vida ya destinada a la miseria y al sufrimiento.

No hablo, obviamente, de esta ética. Hablo, por el contrario, de la ética universal del ser humano. De la ética que condena el cinismo del discurso arriba citado; que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano; que condena acusar por oír decir, afirmar que alguien dijo 'A' sabiendo que dijo 'B', falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal.

La ética de que hablo es la que se sabe traicionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales como en la perversión hipócrita de la pureza en puritanismo. La ética de que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar.

Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera en que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que citamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra concordamos. No podemos basar nuestra crítica a un autor en la lectura superficial de una u otra de sus obras. Peor todavía, habiendo leído tan sólo la crítica de quien apenas leyó la solapa de uno de sus libros.

Puedo no aceptar la concepción pedagógica de este o de aquella autora y debo incluso exponer a los alumnos las razones por las que me opongo a ella pero, lo que no

---

**... Una de nuestras peleas en la Historia es... hacer todo lo que podamos en favor de la eticidad, sin caer en el moralismo hipócrita de sabor reconocidamente farisaico.**

---

puedo, en mi crítica, es mentir. Decir mentiras acerca de ellos. La preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud ética. Cualquier desproporción entre aquella y ésta es una lástima. Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no permitir que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos, humilde pero perseverantemente.

No es sólo interesante sino profundamente importante que los estudiantes perciban las diferencias de comprensión de los hechos, las posiciones a veces antagónicas entre profesores en la apreciación de los problemas y en la formulación de las soluciones. Pero es fundamental que perciban el respeto y la lealtad con que un profesor analiza y critica las posturas de los otros.

De vez en cuando, a lo largo de este texto, vuelvo al tema. Es que estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana. Es que, por otro lado, nos hallamos de tal manera sometidos a la perversidad de la ética del mercado, en el nivel mundial y no sólo en Brasil, que me parece ser poco todo lo que hagamos en la defensa y en la práctica de la ética universal del ser humano. No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos. En este sentido, la transgresión de los principios éticos es una posibilidad pero no una virtud. No podemos aceptarla.

Al sujeto ético no le es posible vivir sin estar permanentemente expuesto a la transgresión de la ética. Por eso mismo, una de nuestras peleas en la Historia es exactamente ésta: hacer todo lo que podamos en favor de la eticidad, sin caer en el moralismo hipócrita de sabor reconocidamente farisaico. Pero también forma parte de esta lucha por la eticidad rechazar, con seguridad, las críticas que ven en la defensa de la ética precisamente la expre-

---

**No podemos asumirnos  
como sujetos de la  
búsqueda, de la decisión,  
de la ruptura, de la opción,  
como sujetos históricos,  
transformadores, a no  
ser que nos asumamos  
como sujetos éticos.**

---

sión de aquel moralismo criticado. Para mí, la defensa de la ética jamás significó su distorsión o negación.

Sin embargo, cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana. Al hacerlo estoy consciente de las posturas críticas que, infieles a mi pensamiento, me señalarán como ingenuo e idealista. En verdad, hablo de la ética universal del ser humano de la misma manera en que hablo de su vocación ontológica para serlo más, como hablo de su naturaleza que se constituye social e históricamente, no como un a priori de la Historia. La naturaleza por la que la ontología vela se gesta socialmente en la Historia. Es una naturaleza en proceso de estar siendo con algunas connotaciones fundamentales, sin las cuales no habría sido posible reconocer la propia presencia humana en el mundo como algo original y singular.

Es decir, más que un ser en el mundo, el ser humano se tomó una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra presencia como un "no-yo", se reconoce como "sí propia". Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable y su transgresión posible es un desvalor, jamás una virtud.

En verdad, sería incomprensible si la conciencia de mi presencia en el mundo no significase ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia presencia. Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mí moverme en el mundo. Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los

---

**... Sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada.**

---

condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable.

Debo enfatizar también que éste es un libro esperanzado, un libro optimista, pero no construido ingenuamente de optimismo falso y de esperanza vana. Sin embargo, las personas, incluso las de izquierda, para quienes el futuro perdió su problematicidad -el futuro es un dato, dado- dirán que él es más un devaneo de soñador inveterado. No siento rabia por quien piensa así. Sólo lamento su posición: la de quien perdió su dirección en la Historia.

La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse "casi natural". Frases como "la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?" o "el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo", expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora.

Desde el punto de vista de tal ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia. El libro con el que vuelvo a los lectores es un decisivo no a esta ideología que nos niega y humilla como gente.

Cualquier texto necesita de una cosa: que el lector o la lectora se entregue a él de forma crítica, crecientemente curiosa. Esto es lo que este texto espera de ti, que acabaste de leer estas "Primeras palabras".

---

**La ideología fatalista,  
inmovilizadora, que anima  
el discurso liberal anda  
suelta en el mundo...  
insiste en convencernos  
de que nada podemos  
hacer contra la realidad  
social que, de histórica  
y cultural, pasa a ser o a  
tornarse "casi natural".**

---



## 4. Educación y participación comunitaria<sup>1</sup>.

*Lima 1998.*

Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje conceptual, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el que luchan, de cantar y ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría por qué hablarse de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero no habría tampoco por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque al practicarla, incluso podemos negarla. El uso de la libertad nos lleva a la necesidad de optar y ésta a la imposibilidad de ser neutros.

Ahora bien, la imposibilidad total de ser neutros ante el mundo, ante el futuro —que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo para ser hecho a través de la transformación del presente en que se van encarnando los sueños— nos coloca necesariamente ante el derecho y el deber de ubicarnos como educadores. El deber de no callarnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política.

De ahí que, si la nuestra es una opción progresista, sustantivamente democrática, debemos —respetando el derecho que tienen también los educandos de optar y de aprender a optar, para lo cual precisan de libertad— testificarles la libertad con que optamos (o los obstáculos que tenemos para hacerlo) y jamás imponerles nuestra elección, sea o no de forma subrepticia.

Si nuestra opción es democrática y si somos coherentes con ella, de tal manera que nuestra práctica no contradiga nuestro discurso, no nos es posible hacer una serie de cosas que no es raro encontrar realizadas por quien se proclama progresista.



Veamos algunas de estas cosas:

a. No tomar en consideración el conocimiento hecho de experiencia con el que el educando llega a la escuela, no valorando casi en nada el saber acumulado, llamado acientífico, del que es poseedor.

b. Tomar al educando como objeto de la práctica educativa de la cual él es uno de los sujetos. De esta forma, el educando es pura incidencia de su acción de enseñar. A él, como sujeto, le corresponde enseñar, decir, transferir paquetes de conocimiento al educando; a éste le cabe dócilmente recibir agradecido el paquete y memorizarlo.

Al educador demócrata, en cambio, le corresponde también enseñar; pero para él o ella, enseñar no es ese acto mecánico de transferir a los educandos el perfil del concepto del objeto. Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se vayan apropiando del significado profundo del objeto, ya que sólo aprehendiéndolo pueden aprenderlo.

Enseñar y aprender son, para el educador progresista coherente, momentos del proceso mayor de conocer. Por esto mismo incluyen búsqueda, viva curiosidad, equivocación, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad pero también satisfacción, placer, alegría<sup>2</sup>.

c. Alardear a los cuatro vientos que quien piensa de forma diferente, es decir, quien respeta el saber con el que el educando llega a la escuela, no para estar dando vueltas alrededor de él sino para ir más allá de él mismo, es populista, liderista y anárquico.

d. Defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de “lecciones que hay que enseñar y lecciones que hay que aprender”, por lo cual debe estar inmunizada (la escuela) de las luchas, los conflictos, que se dan “lejos de ella”, en el mundo distante. La escuela, en el fondo, no es el sindicato...

e. Hipertrofiar su autoridad hasta tal punto que ahogue las libertades de los educandos y si éstos se rebelan la solución está en el refuerzo del autoritarismo.

f. Asumir constantemente posiciones intolerantes

---

**La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica.**

---

en las que es imposible la convivencia con los diferentes. La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante se siente dueño de la verdad, que le pertenece.

No es posible crecer en la intolerancia. El educador coherentemente progresista sabe que estar demasiado seguro de sus certezas puede conducirlo a considerar que fuera de ellas no hay salvación. El intolerante es autoritario y mesiánico. Por eso mismo en nada ayuda al desarrollo de la democracia.

g. Elaborar “paquetes” de contenidos bajo el pretexto de la mejora cualitativa de la educación, a los que se añaden manuales o guías destinados a los profesores para el uso de los paquetes.

Una práctica semejante transpira autoritarismo. De un lado, no respeta en nada la capacidad crítica de los profesores, su conocimiento, su práctica; de otro, media docena de especialistas que se juzgan iluminados, se arrogan la capacidad de elaborar o producir el “paquete” que tiene que ser dócilmente seguido por los profesores que, para hacerlo, deben recurrir a las guías. Una de las connotaciones del autoritarismo es la total desconfianza en las posibilidades de los demás.

A lo máximo que llega el liderazgo autoritario es a un remedo de democracia con el que a veces procura oír la opinión de los profesores en torno al programa que ya está elaborado.

En lugar de apostar por la formación de los educadores, el autoritarismo apuesta por sus “propuestas” y por la evaluación posterior para comprobar si el “paquete” fue realmente asumido y seguido.

Desde el punto de vista coherentemente progresista, por tanto democrático, las cosas son diferentes. La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica. Pensando su práctica, naturalmente con la presencia de personal altamente calificado, es posible percibir en la práctica una teoría todavía no percibida, poco percibida o percibida pero poco asumida.

---

**¿Cómo pueden los educadores provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria en el acto de conocer... si ellos mismos no confían en sí y no se arriesgan, si ellos mismos se encuentran ligados a la “guía”...?**

---

Entre “paquetes” y formación permanente, el educador progresista coherente no vacila, se entrega al trabajo de formación. Él o ella saben muy bien, entre otras cosas, que es poco probable conseguir la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores. ¿Cómo pueden los educadores provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria en el acto de conocer, su gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ellos mismos no confían en sí y no se arriesgan; si ellos mismos se encuentran ligados a la “guía” con que deben transferir a los educandos los contenidos tenidos como “salvadores”?

Esta forma autoritaria de apostar por los paquetes y no por la formación científica, pedagógica y política del educador y de la educadora, revela cómo el autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incerteza, la duda y el sueño, y opta por el inmovilismo. Hay mucho de necrófilo en el autoritarismo, así como hay mucho de biofílico<sup>3</sup> no progresista coherentemente democrático.

Creo que después de todas las consideraciones hechas hasta ahora, nos es posible comenzar a reflexionar críticamente también sobre la cuestión de la participación en general y de la participación comunitaria en particular.

La primera observación que debemos hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de asumir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto al derecho de ciudadanía se halla en relación directa, necesaria, con la práctica educativo-progresiva; los educadores y educadoras que la realizan son coherentes con su discurso.

Lo que quiero decir es lo siguiente: constituye una alborotadora contradicción, una clamorosa incoherencia, una práctica educativa que se pretende progresista pero que se realiza dentro de los modelos, de tal manera rígidos y verticales, en los que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, con voz, de profesores y profesoras que deben mantenerse sumisos a los paquetes; de los educandos, cuyo derecho se limita al deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sumisos a los profesores;

---

**Esta forma autoritaria de apostar por los paquetes y no por la formación científica, pedagógica y política del educador y de la educadora, revela cómo el autoritario teme a la libertad...**

---

de los celadores, de las cocineras, de los vigilantes, que trabajando en la escuela, son también educadores y precisan tener voz; de los padres, de las madres, invitados a ver la escuela o para fiestas de fin de curso o para recibir quejas sobre sus hijos o para encargarse en grupos de la reparación del edificio o hasta para “participar” de los pagos de compras de material escolar, etc. En los ejemplos que doy tenemos, de un lado, la prohibición o la inhibición total de participación, de otro, la falsa participación.

Cuando fui Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo, obviamente comprometido con hacer una administración que, en coherencia con nuestro sentido político, con nuestra utopía, llevase en serio, como debía ser, la cuestión de la participación popular a los destinos de la escuela, tuvimos, mis compañeros de equipo y yo, que comenzar por el principio mismo. Hay que decir que comenzamos por hacer una reforma administrativa para que la Secretaría de Educación trabajase de forma diferente.

Era imposible hacer una administración democrática en favor de la autonomía de la escuela, que siendo pública fuese también popular, con estructuras administrativas que sólo hacían viable el poder autoritario y jerarquizado. Del secretario a los directores inmediatos, desde los jefes de sectores que, a su vez, extienden las órdenes a las escuelas. En éstas, los directores, adjuntando a las órdenes recibidas algunos caprichos suyos, enmudecen a celadores, vigilantes, cocineras, profesores y alumnos. Claro que siempre hay excepciones sin las cuales el trabajo de cambio sería demasiado difícil.

No era posible poner el sistema escolar a la altura de los desafíos que la democracia brasileña en aprendizaje nos demanda, estimulando la tradición autoritaria de nuestra sociedad. Era preciso, por el contrario, democratizar el poder, reconocer el derecho de voz de los alumnos, de los profesores; disminuir el poder personal de los directores; crear instancias nuevas de poder como los Consejos de Escuela, decisorios y no solamente consultivos, y a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres ganasen un lugar en los destinos de las escuelas de sus

---

**... Un mayor nivel de participación democrática... pide estructuras ligeras, dispuestas al cambio, descentralizadas, que permitieran con rapidez y eficacia la acción gubernamental.**

---

hijos, y en un segundo momento, esperamos, la propia comunidad local que, teniendo la escuela como algo suyo, se hiciera igualmente presente en la conducción de la política educacional de la escuela.

Era preciso, pues, democratizar la Secretaría. Descentralizar decisiones. Era necesario iniciar un gobierno colegiado que limitase el poder del Secretario. Era preciso reorientar la política de formación de los docentes, superando los tradicionales cursos en los que se insistía en el discurso sobre la teoría, pensándose en que después los educadores ponen en práctica la teoría de la que se habló en el curso para la práctica de discutir la práctica.

Ésta es una eficaz forma de vivir la unidad dialéctica entre práctica y teoría. Lo que quiero dejar claro es que un mayor nivel de participación democrática de los alumnos, de los profesores, de las madres, de los padres, de la comunidad escolar, de una escuela que siendo pública pretenda ir volviéndose popular, pide estructuras ligeras, dispuestas al cambio, descentralizadas, que permitieran con rapidez y eficacia la acción gubernamental.

Las estructuras pesadas, de poder centralizado en el que soluciones que requieren rapidez se arrastran de sector en sector, a la espera de un parecer de aquí y otro de allá, se identifican y sirven a administraciones autoritarias, elitistas y sobre todo tradicionales, de gusto colonial. Siendo la transformación de estructuras la que termina por definirnos a su manera, no se puede pensar en otra participación popular o comunitaria. La democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibidoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el mando de la república.

Fue eso lo que hicimos. Debo haber sido el Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo que menos poder personal tuvo, pero pude, por eso mismo, trabajar eficazmente y decidir como los otros.

Una alumna de postgrado del Programa de Supervisión y Currículum de la Universidad Católica Pontificia de Sao Paulo, que trabaja en su disertación de doctorado sobre "Participación popular en la escuela: un aprendizaje

---

**... la participación  
comunitaria, en el campo  
en torno del cual he  
hablado más, el de la  
escuela, en busca de su  
autonomía, para mí no  
debe significar la omisión  
del Estado.**

---

democrático en el país de las exclusiones”, en conversación con una de las madres de alumnos de una de las escuelas municipales, le preguntó: “¿Usted cree que es importante el Consejo de Escuela? ¿Por qué?”.

“Sí”, respondió la madre entrevistada. “Es bueno porque en parte la comunidad puede saber cómo es la escuela por dentro, lo que hace con nuestros hijos, la utilización del dinero. Antes, la comunidad se quedaba de puertas para afuera. Sólo entrábamos en la escuela para saber las notas y reclamaciones de los hijos. Era sólo eso para lo que los padres, antiguamente, eran llamados –o para traer a las fiestas un plato preparado”.

“Con la llegada del Consejo se abre un espacio para el padre”, continúa ella, “al entrar en la escuela, comencé a conocerla por dentro. A través del Consejo conseguimos las comidas para el segundo periodo, porque, por el horario, los niños y las niñas no comen en casa”.

No fueron pocas las resistencias a las que nos enfrentamos por parte de directores, coordinadores pedagógicos y profesores, “hospedando” en ellas la ideología autoritaria, colonial, elitista. “¿Qué es eso?”, preguntaban a veces, entre sorprendidos y heridos. “¿Será que vamos a tener que atender suposiciones y críticas de esa gente ignorante, que no sabe nada de pedagogía?”. La ideología, cuya muerte fue proclamada pero continúa bien viva, con su poder de oscurecer la realidad y de volvernos míopes, les impedía percibir que el saber de la experiencia vivida por los padres, primeros educadores, tenía mucho que contribuir al crecimiento de la escuela, y que el saber de los profesores podía ayudar a los padres a una mejor comprensión de los problemas vividos en casa.

Finalmente, el rancio autoritarismo no dejaba sentir siquiera la importancia para el desarrollo de nuestro proceso democrático del diálogo entre aquellos saberes y la presencia popular en la intimidad de la escuela, y que, para los autoritarios, la democracia se deteriora cuando las clases populares están demasiado presentes en las escuelas, en las calles, en las plazas públicas, denunciando las fealdades y anunciando un mundo más bello.

---

---

**La autonomía no implica la huida del Estado a su deber de ofrecer educación de calidad y en cantidad suficiente para atender la demanda social.**

---

---

Me gustaría cerrar mi contribución a este encuentro insistiendo en que la participación comunitaria, en el campo en torno del cual he hablado más, el de la escuela, en busca de su autonomía, para mí no debe significar la omisión del Estado. La autonomía no implica la huida del Estado a su deber de ofrecer educación de calidad y en cantidad suficiente para atender la demanda social. No acepto cierta posición neoliberal que, viendo la perversidad en todo lo que el Estado hace, defiende una privatización sui géneris de la educación: privatizar la educación pero con la financiación del Estado.

Algunos grupos populares están avanzando en esta línea, sin darse cuenta del riesgo que corren: el de estimular al Estado a lavarse las manos como Pilatos ante uno de sus más serios compromisos: el compromiso con la educación popular. Los grupos populares, ciertamente, con su derecho a organizarse, crear sus escuelas comunitarias y luchar para hacerlas cada vez mejores, tienen derecho incluso a exigir al Estado, a través de convenios de naturaleza nada paternalistas, su colaboración. Precisan, con todo, estar advertidos de que su tarea no es sustituir al Estado en su deber de atender a sus compañeros populares y a todos los y las que, de las clases favorecidas, procuren sus escuelas. Nada debe ser hecho, por tanto, en el sentido de ayudar al Estado elitista a deshacerse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de sus escuelas públicas, las clases populares precisan luchar para que el Estado cumpla con su deber.

---

**Los grupos populares...  
tienen derecho incluso a  
exigir al Estado,  
a través de convenios  
de naturaleza nada  
paternalistas,  
su colaboración.**

---

Notas:

1 Extracto de la ponencia para el Congreso Internacional de "Nuevas perspectivas críticas en educación", organizado por la División de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona, publicada en Nuevas perspectivas críticas en educación, Paidós, Barcelona, 1994.

2 Véase a este propósito Georges Synders, especialmente *La joie à l'école*, París, PUF, 1986.

Nota del editor: Hay edición en español *La alegría en la escuela*, Barcelona, Editora Paidotuibó, 1987.

3 A propósito de necrofilia y biofilia, véase Erich Fromm, sobre todo *El corazón del hombre*, México, Siglo XXI.

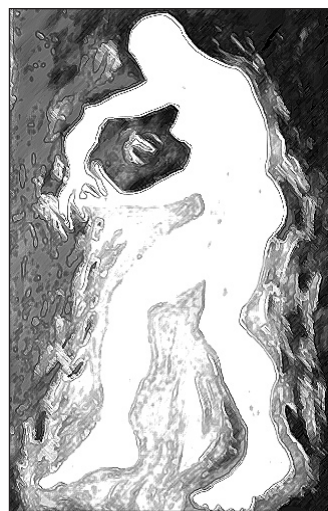


## 5. Educación de Adultos – Educación Popular: aproximaciones teóricas<sup>1</sup>

*Antonio Monclús: La primera pregunta que te quiero plantear, en parte como necesidad surgida de mi experiencia, es una cosa muy global, el tema de la educación de adultos en los países industrializados, concretamente en el caso de España. Es decir, en tus libros este se ve muy claro en una experiencia de alfabetización rural, etc. Pero, ¿cómo ves el aplicar o poner en práctica estas cosas en un contexto diferente...?*

Paulo Freire: Es una cosa interesante observar, Antonio, cómo en los dos contextos hay algunas cosas que, por ejemplo en el contexto A son negativas y en el contexto B hay una positividad con relación a la misma cosa y viceversa. Tomemos concretamente esto; tomemos un cierto contexto latinoamericano – y ahora yo hablo incluyendo Latinoamérica hispánica y Latinoamérica brasileña-, y tomemos un cierto contexto rural o urbano latinoamericano, un cierto contexto donde el desarrollo de las fuerzas productivas, desde el punto de vista capitalista no importa, no ha alcanzado todavía un cierto momento de despegue. Pero hay algo sin embargo, por un lado, que obstaculiza la comprensión de los grupos populares, de las clases populares, la comprensión de su dolor, y hay algo también en el proceso de desarrollo de las fuerzas productivas que desafía, que despierta la comprensión de las masas populares insertas en este hipotético contexto para una comprensión de su dolor más allá del puro sentido común.

Esta es una hipótesis que tú tienes en sitios de Latinoamérica, Brasil, cuyas masas populares viven en una situación como esta: esto es, tienen, viven, una situación socialmente dramática, pero tienen un cierto ritmo eco-



---

<sup>1</sup> Antonio Monclús. Pedagogía de la Contradicción: Paulo Freire. ANTROPOS Editorial del Hombre p.148-162. Entrevista por Antonio Monclús, São Paulo 1987.

---

## Tras las huellas de Paulo Freire.

nómico, social, y la práctica social les permite intentar ver más que simplemente mirar la problemática en que se encuentran envueltas, brasileñas, hispánicas en que el nivel de todo, el nivel de experiencia dramática, de miseria, no permite que las masas populares experimentando ahí puedan tomar un mínimo de distancia de la realidad objetiva de miseria asfixiante para re-pensar su propio quehacer como un desafío. En otras palabras, son áreas - yo te mostraría áreas en Sao Paulo - imagínate en Sao Paulo, en que la convivencia, llamémosla del pueblo, en el sentido muy vago que esta palabra tiene, en que la experiencia de sufrimiento del pueblo es tan profunda y tan vasta que no pueden sufrir. Yo no sé si el lenguaje mío es muy paradójico, pero es algo dialéctico.

*A. M: Me recuerda la ley de Weber-Fechner, del umbral de sensación, donde por debajo o por encima de determinado nivel de sensación es imposible sentir menos o sentir más, aunque se disminuyan o aumenten respectivamente los estímulos. Algo así sería.*

P. F: Pues algo así sería o algo así está siendo. La convivencia con la muerte, por ejemplo, en cierto sentido anestesia el dolor. Te doy un ejemplo concreto que me parece muy bonito en su tragicidad. Entonces mi mujer murió, no “mi mujer”, Elza, Elza murió y la hija, me perdone la falta de modestia, una gran educadora, Magdalena, vino corriendo para esta casa donde estás hoy, con su marido y sus cuatro hijas y se quedaron aquí durante veintidós días dando fuerzas y ganando fuerzas. Por esa razón ella no fue a la favela. Tú después traduces esto. ¿Cuál era la palabra?

*A. M: Chabola, sí.*

P. F: Ella no pudo ir a la chabola donde trabaja con un grupo grande de niños y que ella aplica un poco de Piaget, un poco de Vigotsky, un poco de Paulo Freire, y mucho de ella misma, y no pudo ir durante veintidós días y quedaron dos jóvenes asistentes que están formadas por ella, trabajando con los chicos y cuando volvió a su trabajo fue recibida casi con fiesta. Pero lo que es trágico son las dos cosas que yo digo ahora: la primera es que la

totalidad de niños y de padres y de madres le dijeron muy amorosamente que nunca podrían haber pensado que la pura muerte de una madre pudiera causar tanto dolor. Y la segunda cosa que han dicho fue una pregunta, y que fue la siguiente: Magdalena, ¿y tú sigues queriéndonos aun cuando tu madre murió?...

Mira, Antonio, esto tiene que ver con la tentativa de interpretación teórica que yo estaba haciendo antes. Cuando esta totalidad de niños, de madres, de padres dijeron a Magdalena que nunca habían pensado que la muerte de una madre pudiera provocar tanto dolor, eso no significa que esa totalidad de niños, de madres de padres son insensibles, no significa que ello, “esa gente”, como dicen los reaccionarios, los elitista, que esa “gente” no tiene capacidad de sufrir, que han perdido la sensibilidad. NO, “esa gente” tiene que sufrir diferente porque el sufrimiento también es de clases sociales o por lo menos la expresión del sufrimiento, la manera como yo vivo mi dolor no puede ser igual a la manera como un obrero de Sao Paulo o de Madrid vive su dolor.

Si yo fuera obrero de una fábrica de Sao Paulo, yo tendría dos días de luto y dos días después yo iría o perdería mi trabajo, y yo no podría perder el trabajo porque entonces yo no podría vivir en el mundo, entonces yo tendría que ir..., pero como yo soy profesor universitario, toda la gente, no solamente mis amigos, entendió que yo podría sufrir. Entonces yo te diría ahora, entre paréntesis, que una de las razones por las cuales yo lucho -yo no diría tanto- porque en el fondo yo lucho un poco, pero una de las razones por las yo lucho, vengo luchando un poco en mi vida, a lo largo de mi vida, es exactamente para que nuestros pueblos, en el sentido no de las secciones ricas de nuestro pueblo, pues éstas ya sufren, ya tienen derecho de sufrir, sino que una de las razones de mi lucha es para que los grupos populares nuestros, las masas populares, las clases trabajadoras, no solamente sufran sino que tengan el derecho de sufrir, de expresar sus sufrimientos.

*A. M: Sí, creo que tiene razón, el tema en profundidad debe ser así.*

---

**... Una de las razones de mi lucha es para que los grupos populares... no solamente sufran sino que tengan el derecho de sufrir, de expresar sus sufrimientos.**

---

---

## Tras las huellas de Paulo Freire.

P. F: Pero volviendo ahora al momento teórico que yo quería desarrollar, es que comunidades enormes en este país y en Latinoamérica hispánica que están en este proceso, es este momento histórico, social y político, sufren pero no pueden sufrir. Esto significa entonces que hay una preponderancia, y me gustaría que quienes me lean después a través de ti entiendan que yo no estoy haciendo una disminución con respecto a nosotros hombres y mujeres, sino que lo que trato de decir es que este nivel de existencia trágica, la experiencia nuestra de hombres y mujeres es más paravegetativa que una histórica.

Me gustaría enfatizar, yo no estoy diciendo que hombres y mujeres de cara a esta situación trágica sean bichos o árboles, no, no eso, siguen siendo hombres, siguen siendo mujeres, siguen siendo capaces de pelear, pero en ese momento exacto, hay mucho más adaptación, acomodación, vegetatividad, si yo puedo crear esta palabra, que historia. Esto no significa que no haya historia, estos grupos populares están inmersos en la historia y son objetos de la historia por parte de queden hacerla, la cuestión es que un día tienen que romper con esto y asumirla y asumir su propia historia.

*A. M: Asumir su dolor es asumir su historia, también...*

P. F: Claro, lo que yo estoy intentando clarificar es que en estos niveles de sufrimiento y de explotación es muy difícil encontrar la razón de ser del dolor mismo, pero encuentras ahí a ese nivel, discursos muy lindos sobre el dolor. Yo un día te voy a enviar unos discursos lindos que una gran amiga investigó y que están publicados ahora en un libro. Y tú vas a ver eso exactamente que yo te digo, una comunidad que es la misma donde Magdalena trabaja, leen los discursos de las mujeres con quienes Magdalena trabaja hoy. Y son discursos muy bonitos descriptivos del dolor, pero difícilmente aparece en esos discursos un momento de reflexión crítica sobre la razón de ser del dolor.

Por ejemplo, dicen siempre que cambiamos de un sitio a otro sitio, pero nunca dicen o nunca hablan de la ra-



zón de ser del propio cambio demográfico en el país. Van como empujados de un sitio a otro sitio como si fuera el empuje una pura voluntad de Dios, no son capaces todavía de aprehender el mecanismo social de las relaciones entre clases dominadas y clases dominantes en un mercado capitalista y semicapitalista que empuja a los grupos populares de un sitio a otro sitio del interior, del nordeste hasta la gran ciudad donde se pierden cuando llegan.

A. M: *Como en el caso de esta especie de monstruo, Sao Paulo, donde estamos.*

P. F: Así es. A este nivel no es fácil tener esto, tener la razón de ser de lo que sucede. Todo esto contesta a tu pregunta. Mira, la otra posibilidad de tipo histórico que tú encuentras en cierto momento se da en las clases trabajadoras siendo bombardeadas por todos los mecanismos de la modernidad tecnológica, bombardeadas de ideología dominante, a través de la televisión, a través de los periódicos... ( ) Esto empieza a darse en los centros urbanos donde la clase trabajadora comienza a alejarse de su dolor para comprenderlo; ahí tú entiendes entonces, por ejemplo, la fuerza de la lucha sindicalista, pero al mismo tiempo tu percibes dialécticamente cómo, a un paso más grande de la clase trabajadora, corresponden tres pasos mayores de la clase dominante.

A. M: *Todo esto iría en la línea de opacar la realidad de que tú sueles hablar, ¿no?*

P. F: Si. En el momento en que la clase trabajadora descubre un poco de la razón de ser de su explotación, la clase dominante descubre cuatro nuevos avances tecnológicos para ocultar, para opacar la realidad social, política, económica. Cuanto más la clase trabajadora puede seguir descubriendo las razones de ser de la maldad intrínseca del propio capitalismo. La opacidad que es la ideologización no es algo abstracto, es algo absolutamente concreto.

La ideología es concreta, y la ideología pesa, se puede decir que tú tienes 3 kilos de ideología, y que la ideología no es pura idea. La ideología es algo muy material, muy concreto. Opacar la realidad significa una serie de

---

**La ideología es concreta, y la ideología pesa, se puede decir que tú tienes 3 kilos de ideología, y que la ideología no es pura idea. La ideología es algo muy material, muy concreto.**

---

medidas que las clases dominantes toman también a un nivel concreto, económico. Por ejemplo, hay empresas en Europa, que yo no sería capaz ni es el caso de citar, y en Brasil también, que reclutan sus futuros trabajadores en áreas devastadas socialmente y humanamente, existencialmente, y capacitan desde chicos, capacitan los chicos de escuelas primarias, después media y los van llevando, llevando, hasta que de ahí sacan buenos obreros cualificados, pero llenos de opacidad...

*A. M.: Podríamos decir, sintetizando, que la educación de adultos tiene sentido o bien para tomar conciencia de la situación del dolor a aquellos que no lo están sufriendo, por ejemplo, en las masa populares, en América Latina, o bien para tomar conciencia de la dimensión histórica que tiene ese dolor como grupo social en los casos en los que, por ejemplo en los países industrializados, los obreros no viven "tan mal" aparentemente.*

P. F: Exacto. Correctísimo para mí. Ahora esto es lo que va a provocar diferencias de posición y posicionamiento de los educadores y educadoras en cuanto políticos y también metodológicas de trabajo. Yo creo que podemos observar diferencias. Por ejemplo: Aunque Sao Paulo sea un gran centro modernizado capitalistamente hablando, y en ciertos aspectos es como Madrid, sin embargo no diría que hay la misma condición desde el punto de vista de los trabajadores entre Sao Paulo y Madrid.

Nosotros tenemos aquí probablemente más gente en el primer estadio del que yo hablaba que en el segundo, más difícil, sumergido. Probablemente nosotros tenemos más gente en el primer momento en que yo hablé que en Madrid, que tiene más gente en el último momento que es también muy peligroso, porque en cuanto una clase trabajadora experimenta durante años una modernización capitalista que determina en gran parte, sin poner demasiado en duda los valores de carácter acomodaticio, burgués, semi burgués, y pequeño burgués, del desarrollo capitalista, termina siendo asumida. Entonces esto es un gran riesgo. Por ejemplo, un sitio en Europa donde tú encuentras esto mucho más que en España es en Suiza.

---

**... Cuanto más la sociedad capitalista burguesa se incrementa modernizándose, tanto más tienen que empezar a ampliar los espacios democráticos que pasan a ser más ocupados por las masas populares que antes.**

---

Yo creo que, además, cuando uno piensa en España tiene que pensar singularmente. España es singular, España es una rebeldía casi ontológica, es como si formara parte de la naturaleza más que de la existencia geográfica de España el generar seres rebeldes. Esta rebeldía en el arte, rebeldía en la creatividad, rebeldía normal de una persona hispánica..., no hay duda ninguna, en ese sentido yo tengo un inmenso cariño a España por lo que ella me enseña de postura rebelde.

*A. M: De todos modos, tal vez tienes en ese punto una idea exagerada de España, pues también hay mucho conformismo en todos los ámbitos.*

P. F: Yo encuentro que un ser humano, cuando ya no se rebela, no puede cambiar definitivamente. Pero volvamos a Suiza. Yo me acuerdo, Antonio, que cuando yo viví en Suiza un día yo leí una nota oficial de un sindicato de construcción pidiendo al gobierno suizo que expulsara de Suiza a los trabajadores españoles que habían ido a Suiza cuando la desarmonía entre capital y trabajo.

Este es el riesgo, es el riesgo histórico del que yo no estoy muy convencido que Marx lo hubiera así advertido. Creo que no, yo creo que Marx apostó demasiado en su afirmación anterior de que la clase trabajadora sería como el enterrador de la clase capitalista y me parece que esto incluso condujo a algunos marxistas a una postura mecanicista, más mecanicista que dialéctica. Esta es la razón por la cual a mí me parece que en cierto momento del desarrollo de las fuerzas productivas, de la modernización capitalista, la transformación fundamental de la sociedad es más difícil. Me parece incluso, que históricamente estamos viendo esto; la revolución soviética se ha dado en Rusia, que no era el Brasil de hoy, la revolución china se ha dado en una China que no es el Brasil de hoy, la revolución nicaragüense se ha dado en un país que no es Sao Paulo, ni siquiera Brasil.

Yo encuentro que, cuanto más sube el desarrollo con el que el capitalismo viene trabajando, tanto menos fácil resulta un tipo de organización transformadora radical de la sociedad. Pero, por otro lado, porque la cosa es dia-

---

**El encuentro entre antagónicos es siempre conflictivo, pudiendo haber, sin embargo, momentos de pacto entre ellos.**

---



léctica, cuanto más la sociedad capitalista burguesa se incrementa modernizándose, tanto más tienen que empezar a ampliar los espacios democráticos que pasan a ser más ocupados por las masa populares que antes. La propia democracia burguesa comienza a vivir contradicciones cada vez más difíciles, y entonces me parece a mí que lo que nosotros podemos tener es un cierto cambio de calidad histórica de la transformación, que no es necesariamente vía armada, pero que es necesariamente conflictiva.

Hasta hoy en la Historia nunca hubo un encuentro, o como yo dije en la Pedagogía del Oprimido, no hay diálogo entre antagónicos. El encuentro entre antagónicos es siempre conflictivo, pudiendo haber sin embargo, momentos de pacto entre ellos. Ahí ahora yo encuentro que se plantea nuevamente un lado de tu cuestión que en el fondo, Antonio, es la misma cuestión planteada de la siguiente forma: ¿Cuál, finalmente, es el rol de la educación y saquemos el adjetivo “de adultos” o “popular”? ¿Cuál es el rol mismo de la educación? ¿Es posible a la educación hacer la transformación radical de la sociedad?

*A. M: Ciertamente el problema, en un nivel más amplio y concreto, revierte a la educación en general, al sentido, a la función misma de la educación.*

P. F: Yo te diría –y lo he dicho y escrito muchas veces– que para mí la situación sistemática, en la medida misma en que ella es subsistema de un sistema más grande que es la propia estructura de poder de la sociedad, puede ser la palanca de la transformación. Pero, y esto es muy bonito, en esta comprensión de la tarea de la educación, uno al pensar en ello va a descubrir finalmente que la educación, la red escolar de cualquier sociedad explicita la estructura del poder, el deseo del poder, el proyecto, el sueño del poder; no hay educación en el mundo, ni nunca hubo, que no fuera esto. De ahí la politicidad de la educación. En el momento que descubrimos esto, hacemos algunos obvios descubrimientos además. Al ser verdad esto, vemos que hay impresa en el interior mismo de la práctica educativa sistemática una tarea que no necesi-

---

**... Yo siempre digo  
que los educadores,  
los profesores no son  
misioneros, son políticos,  
son profesionales y como  
tales tienen que pelear  
por salarios menos  
inmorales.**

---



ta explicitarse demasiado; una tarea que el poder espera sea cumplida.

¿Y qué tarea es esta? Es la tarea de, a través de la educación, reproducir la ideología de sustentación del poder; pero lo que a veces las teorías de la reproducción no han dicho es que si esta es la tarea que está sustantivamente impresa, ubicada, ligada a la práctica sistemática de la educación, hay sin embargo otra tarea que ni no la hubiera no se entendería la primera.

La segunda tarea no es esperada, ni amada, ni querida por la clase dominante; la segunda tarea es la tarea de desmitificar la primera. Esta segunda tarea sólo puede ser desarrollada por educadores y educandos que hagan una opción críticamente progresista.

*A. M: Esto es muy importante porque cuando yo, por ejemplo, explico el tema de la reproducción, de los clásicos, Bourdieu, etc., sobre todo cuando ya se está terminando de exponer todo su análisis, automáticamente una gran parte de los alumnos siempre dicen lo mismo: el resultado es radicalmente pesimista.*

P. F: Exacto, lo es.

*A. M: Pero es porque falta esta segunda dimensión.*

P. F: Sí, falta esta segunda dimensión. Mira, esta segunda tarea no forma parte del cuerpo de objetivos del sistema dominante. ¿Por qué? Porque es exactamente su contrario antagónico, esta segunda tarea sólo existe porque la realidad es contradictoria. Si la realidad fuera unilateral, cierta, homogénea, no existiría ni siquiera posibilidad de liberarse porque no habría diferencia ninguna entre opresión y liberación. Esta segunda tarea sólo existe porque hay una contradicción y nosotros tenemos no sólo comprenderla sino asumir también.

Entonces, va a caber a nosotros educadores y educadoras de opción revolucionaria, o seamos más humildes, de opción progresista, no solamente aceptar entrar en el sentido de dar la pelea dentro del cuerpo. Claro y ahí, por esta razón, yo siempre digo que los educadores, los profesores no son misioneros, son políticos, son profesionales y como tales tienen que pelear por salarios menos inmo-

---

**... No hay que pelear solamente por la mejora de los salarios, hay que pelear por las mejores condiciones de ser, para ser educadores en el sentido de agudizar la contradicción entre nosotros y el poder.**

---

rales. Pero yo sé que digo a mis compañeros que hay que pelear también más allá del nivel del salario; no hay que caer en el economicismo que Lenin criticó, hay que ir allá, más allá de la pelea puramente. Yo incluso disiento cuando dice que los sindicatos son sindicales y que la lucha del sindicato es una cosa, y la lucha del partido es otra. No. El sindicato es político también. Yo creo que esta separación sirve a una izquierda autoritaria y sirve a la derecha. Toda dicotomía entre la actividad política general del sindicato y la defensa salarial es siempre útil a una izquierda autoritaria y a una derecha.

*A. M: Pero es una dicotomía muchas veces generalizada, como sabes.*

P. F: Yo creo que un hombre y una mujer realmente progresista no pueden aceptar esta dicotomía. Por ello mismo es por lo que yo digo siempre a los sindicalistas que no hay que pelear solamente por la mejora de los salarios, hay que pelear por las mejores condiciones de ser, para ser educadores en el sentido de agudizar la contradicción entre nosotros y el poder. Por cuanto el gobierno burgués intenta juntar, casi ya inventaron un aparato tecnológico para juntar neblina, casi están inventando un aparato tecnológico para juntar en el espacio nieblas y colocarlas sobre la realidad, para opacarla más. En cuanto hacen esto científicamente, yo creo que un educador progresista también científicamente tiene que pelear para desopacar la realidad, y ahí se marca la diferencia entre uno y otro.

Y ahora volviendo nuevamente a la pregunta primera, señalo la importancia de que se llame en Europa educación de adultos, en América ya no tiene sentido esto. El concepto fue superado en los años sesenta. Yo incluso hablé mucho de educación de adultos, pero ahora hubo una evolución conceptual que tiene que ver con la transición, con la política, con la comprensión de fases políticas, económicas de América Latina. Hoy día en América Latina toda te vas a encontrar “educación popular” con una significación político-revolucionaria que la educación de adultos ya tuvo también en Latinoamérica, y que dejó de tener también porque era progresista.

---

**... Disiento cuando dice  
que los sindicatos son  
sindicales y que la lucha  
del sindicato es una cosa,  
y la lucha del partido es  
otra. No. Yo creo que esta  
separación sirve a una  
izquierda autoritaria y  
sirve a la derecha.**

---

## Compilación de su obra y legado.

A. M: *En todo caso; y desde luego en Europa, se sigue hablando de educación de adultos.*

P. F: Hoy día en Europa se sigue hablando mucho de educación de adultos, pero llámese educación de adultos o educación popular, no tengo duda ninguna de que en cualquiera de los tres momentos de los cuales hablé, cada uno presenta ventajas y dificultades. Te voy a dar un ejemplo ahora –y me disculpo enormemente ante los lectores de esta conversación y ante ti por citar una vez más a mi hija Magdalena-. En esta escuela popular, popularísima, en que lleva trabajando dos años y haciendo la misma cosa que hizo cuando trabajó con niños que vestían y que comían, ella me dijo la semana pasada que un día llegó a la escuela una señora con una nieta linda, pero muy sucia. Todo el cuerpo estaba negro, marrón, del barro, la nariz con mucosidades por el catarro, y se pasaba la lengua...bien... y Magdalena hizo una cosa que yo encuentro fundamental como postura política.

La mujer vino y le dijo a Magdalena que quería una beca para su nieta, pues en esta escuela popular se paga un mínimo, hay una tasa, pequeñita, pues es una escuela asociada a una iglesia y cobra, y Magdalena incluso defiende que cobre. La mujer pedía beca porque no podía pagar y Magdalena le dijo: “Muy bien, la beca nosotros te la damos pero la condición es que la niña se tome un baño diario y llegue con un vestido limpio”. Ahora bien, ¿qué dirías de esta exigencia que Magdalena hizo? Hoy un educador del tipo que yo llamo revolucionarista que no es el revolucionario, no sería jamás un Guevara, esos que hacen la revolución en el café, un simple educador que llamamos en Brasil “basista”; un intelectual que sólo encuentra virtud y saber en las masas populares y para quien la Academia no sirve para nada, aunque él pasó por la Academia, y en general yo nunca encontré un educador “basista” que sea realmente del pueblo. Es siempre el intelectual pequeño burgués el que se revela allí.

Un educador basista diría: “Esta profesora, Magdalena, es una reaccionaria, una burguesa, una elitista, no

---

**Es verdad, verdad, indudablemente verdad; no es posible hacer la historia a no ser a partir de algo que fue, y, aunque siendo presente hoy, se generó ayer.**

---

comprende que la mujer no tiene agua para lavar a la niña”; un educador reaccionario quedaría muy contento al saber esto porque espera que la niña no pueda venir a la escuela porque la abuela no cumpla esta tarea; un educador progresista aplaudiría a Magdalena y le dirá “tú hiciste lo que tenías que hacer”.

Y ¿por qué? Porque, mira, en el nivel en que se encuentra la comunidad de allá que es el segundo nivel que yo te hablé, que es exactamente la escuela donde encontraron que era increíble que la pura muerte de una madre causar tanto dolor, en aquel nivel una de las tareas de la educadora o del educador político claramente político, es llenar, no físicamente, es llenar simbólicamente a los educandos, sean niños o adultos, para que perciban la necesidad y el deber de rescatar su dignidad.

Lo que pasó es que la niña empezó a venir a la escuela absolutamente linda, con vestido limpio y aseada, le empezó a gustar esto. La abuela empezó a cambiar, la niña empezó a cambiar su tarea y tres meses después volvió a la escuela para decirle a Magdalena: “Mire Magdalena, gracias, yo ya puedo pagar la escuela”. Esto es, fue el golpe que Magdalena dio el que le permitió, no el discurso de Magdalena. Ella no dijo: “Mire es una cosa fundamental para el cuerpo, sano, y si hay un cuerpo sano, hay un espíritu sano...”.

*A. M: Sí, un discurso conocido.*

P. F: No, nada de esto, dijo directamente: “Sólo la acepto si la niña toma un baño todos los días”. Este fue el discurso, que era muy concreto, como concreta es la vida de la abuela. Resultado, que bañando a la nieta y bañándose también ella, conquistando un poco de sí misma o de la comprensión de sí misma, empieza a ir desde este momento hasta el otro, el de descubrir que hay una clase dominante en este país, perversa, que en el fondo es la que está por detrás de la falta de pan de la nieta. Esto es fundamental, Antonio, hay que pasar más allá del conocimiento puramente intuitivo de las masas, pero no puedes pasar más allá de la pura intuición, de la pura adivinación de las masas a no ser que partas de ellas.

---

**... Hay que pasar más allá del conocimiento puramente intuitivo de las masas, pero no puedes pasar más allá de la pura intuición... a no ser que partas de ellas.**

---

Entonces el sentido común con todo, con toda su no sistematización, es el punto de partida para el buen sentido, como el buen sentido es un medio de camino para un conocimiento científico. Yo encuentro que en Madrid como en Sao Paulo, en España como en Brasil, más en Brasil que en España, tenemos los dos momentos de que hablé en cualquiera de los sitios. La cuestión que tenemos, es saber cómo trabajar y con quiénes trabajar y cuáles son los temas de lo cotidiano del pueblo.

Tú no tienes el derecho, si tú eres progresista, de quedarte al nivel de la cotidianidad, pero tú no tienes otro lapso de tiempo en el que moverte sino la cotidianidad del pueblo y tuya, que tienes que atravesar para llegar a un punto en que mires de lejos la misma cotidianidad y la entiendas como tal. Sólo así es posible rehacer la cotidianidad. Mira como es linda esta afirmación de Marx cuando se refiere al hombre –y yo añadiría a Marx- “y la mujer”. “El hombre hace la historia a partir de un presente que él encuentra de un lado concreto, y no a partir de su conciencia”. Es verdad, verdad, indudablemente verdad; no es posible hacer la historia a no ser a partir de algo que fue, y, aunque siendo presente hoy, se generó ayer. Entonces, tú encuentras al llegar al mundo todo esto hecho o todo esto haciéndose; tú solo haces la historia, tú solo tomas el carro de la historia a partir del momento en que llegas con una generación.

A. M: *El hacer la historia que nos convierte en sujetos...*

P. F: Es verdad esto, tú no puedes hacer la historia solamente de tu proyecto, pero tú no lo haces sin proyecto, y ahí es cuando entra para mí la utopía como algo extraordinariamente fantástico, porque sin una visión utópica yo me pierdo en el mismo presente que fue construido ayer. Por eso tú no puedes jamás encontrar un pensamiento utópico en un pensador mecánico. Sólo un pensador contradictorio que se arriesga, que no teme, que no tiene miedo de probarse, que sueña, es un pensador natural, casi naturalmente dialéctico y en el que es posible encontrar un momento de utopía.

---

**Sólo un pensador  
contradictorio que se  
arriesga, que no teme,  
que no tiene miedo de  
probarse, que sueña, es  
un pensador natural...  
y en el que es posible  
encontrar un momento  
de utopía.**

---

*A. M: En este sentido la educación, en cuanto tal, es utópica.*

P. F: Es utópica, yo estoy de acuerdo totalmente contigo y mira hay una relación maravillosa entre esta naturaleza utópica de una cierta educación, porque una educación reaccionara no es nada utópica, nada, no... Es una educación repetitiva, una educación...

*A. M: Yo no la llamaría educación.*

P. F: No, mira, yo sólo la llamo educación para que pueda defender la que es utópica, no digo que sólo es educación la que libera, frente a una que es mangoneo, mentira, opacidad, porque ésta también es educación. Es educación en su negatividad; y si yo no tengo ésta no conozco la otra. Precisamente porque ésta es utópica, por lo tanto arriesgada, esta educación progresista tiene una fuerte dosis de esteticismo, de estética; la belleza de la utopía es como si fuera una tela de Da Vinci o de los españoles, Goya, y todos ellos... Yo lo veo así, es increíble, Antonio, yo no soy capaz todavía de pensar más a fondo esto, pero cuando yo pienso en la educación progresista, de modo general, tengo en mi retina una u otra tela. Es una cosa formidable, es un poema también. Hay indudablemente un momento constante que va variando y que es estético en la obra educativa, pero en la obra educativa en el sentido de un mañana que se hace en transformación del hoy malo.

*A. M: Sí, es la característica de la utopía.*

P. F: Esto, Antonio, entonces, diferencia con ello una educación reaccionaria, retrógrada, autoritaria, que se hace a veces en nombre de la transformación.

*A. M: Oye, en este sentido, ¿también podríamos decir que es revolucionaria la educación?*

P. F: Sí, aun no siendo la palanca de la revolución, ella se afirma como necesaria para la revolución. Aunque saquemos la palabra revolución, porque se puede querer comprender revolución solamente en la perspectiva de balas, de peleas...

---

**Hay indudablemente  
un momento constante  
que va variando y que  
es estético en la obra  
educativa, pero en la obra  
educativa en el sentido de  
un mañana que se hace en  
transformación del hoy  
malo.**

---

## 6. Concepciones freirianas.

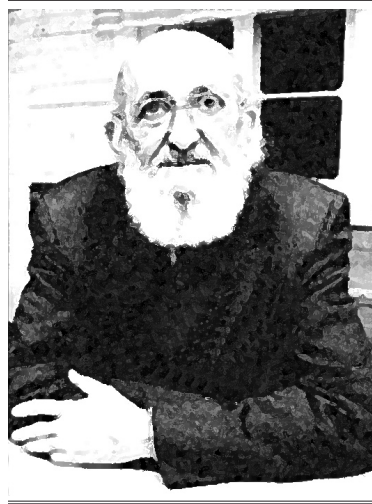
### Sobre el acto educativo.

*La educación es un acto de amor.*

“Educar exige querer bien a los educandos. Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir. La alegría no es enemiga del rigor. Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento. La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. La práctica educativa es afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio<sup>1</sup>.

¿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.<sup>2</sup>

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción... Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender... Enseñar no existe sin aprender y viceversa.<sup>3</sup> Enseñar exige competencia profesional, generosidad, compromiso, comprensión, saber escuchar, conciencia,



---

<sup>1</sup> Pedagogía de la Autonomía. 1999. Siglo XXI. México pág.136.

<sup>2</sup> Freire, P. (1976). La Educación como práctica de la libertad. Siglo XXI. Madrid. 1976: 93

<sup>3</sup> Freire, P. La educación como práctica de la libertad 1999: 24 y 25.

libertad, autonomía, diálogo y querer bien a los educandos y disponibilidad a la alegría de vivir... porque trabajo con personas y por más que me dé a la reflexión teórica y crítica en torno a la propia práctica docente y discente, no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de éste o aquel alumno o alumna. Mientras no perjudique el tiempo normal de la docencia, no puedo cerrarme a su sufrimiento o a su inquietud sólo porque no soy terapeuta o asistente social.<sup>4</sup>

### *Educación liberadora.*

---

**Mientras no perjudique  
el tiempo normal  
de la docencia, no  
puedo cerrarme a su  
sufrimiento o a su  
inquietud sólo porque no  
soy terapeuta o asistente  
social.**

---

La cuestión del sueño posible tiene que ver precisamente con la educación liberadora, no con la educación domesticadora. La cuestión de los sueños posibles, repito, tiene que ver con la educación liberadora, en cuanto práctica utópica. Pero no utópica en el sentido de algo irrealizable, no utópica en el sentido de quien habla sobre algo imposible, sobre sueños imposibles. Utópica en el sentido de que es una práctica que vive la unidad dialéctica, dinámica, entre la denuncia y el anuncio, entre la denuncia de una sociedad injusta y explotadora y el anuncio del sueño posible de una sociedad que por lo menos sea menos explotadora, desde el punto de vista de las grandes masas populares que constituyen las clases sociales dominadas.<sup>5</sup>

### *Escuela pública versus escuela privada.*

Hay una tendencia que ustedes deben estar también experimentando hoy en la Argentina, una tendencia más o menos desde hace 20 años, con más énfasis en un país, menos en otro, hacia la privatización, ahora es casi una enfermedad y un delirio, que toma cuenta del mundo con este discurso neoliberal de la muerte de las ideologías,

---

<sup>4</sup> FREIRE, P.; Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI. México. 1999: 88-135)

<sup>5</sup> Freire, Paulo: Educação: o sonho possível, p. 100, en Brandão, Carlos R., et al., O Educador: vida e morte. Escritos sobre uma espécie em perigo, Rio de Janeiro, Edições Graal, 1982.



etc. Brasil vivió, y sigue viviendo, fuertemente, una privatización al servicio realmente de lo privado. ¿Qué quiero decir con esto? Una privatización en el sentido de quitar al Estado el deber de cumplir sus obligaciones. Segundo: de dar, de crear de fortalecer la comprensión mercantilista de la educación”.

Esto es, la educación de repente empezó a virar, a transformarse en empresas privadas, fortalecidas: a medida que el Estado estimulaba la privatización de la educación, trabajaba contra la eficacia de la escuela pública. Es interesante en el caso de Brasil, observar que hasta los años 40, por ejemplo, teníamos un sistema público de educación primaria y medio, pequeño pero muy bueno, de buena calidad, aunque de poca cantidad, y era un sistema que trabajaba para los hijos de la élite, de las clases poderosas; por lo mismo era bueno.

Pero en el momento que la clase trabajadora empezó a demandar escuela pública para sus hijos, y para sí, los adultos obreros, a través de presiones en las grandes ciudades, en los centros urbanos de Brasil, como San Pablo, Río, Minas, Belo Horizonte, Porto Alegre, etc., en la medida en que las clases populares empezaron a poder entrar en las escuelas públicas, entonces el Estado empezó a maltratar las escuelas públicas. Después se niega la cuestión de las clases, el elitismo de la clase dominante, etc.

Las escuelas privadas entonces empiezan a aparecer y atraen para sí la clientela de los ricos. Y en Brasil la cosa asumió una cara profundamente perversa: en cierto momento, los niños ricos tenían una escuela buena, cara, por la cual sus padres pagaban mucho, y cuando alcanzaban los niveles de la escuela fundamental primaria y media, entraban en la Universidad gratuita. Fíjense ustedes la maldad. Este mismo recorrido era hecho por niños del pueblo en escuelas públicas deterioradas.

Entonces algunos niños del pueblo que llegaban a este límite, hasta para estos algunos las dificultades se presentaban: no tienen condiciones de hacer el vestibular, en las escuelas públicas federales, en las universidades gratuitas, y les quedaban dos posibilidades: primero, no

---

**... En cierto momento,  
los niños ricos tenían  
una escuela buena, cara,  
... y cuando alcanzaban  
los niveles de la escuela  
fundamental primaria  
y media, entraban en la  
Universidad gratuita.  
Fíjense ustedes la maldad.**

---

entrar en la universidad, segundo, procurar las universidades privadas, malas y caras. Esto es una perversidad escandalosa. Y sigue esto hoy en día en Brasil. Entonces la pelea por la escuela pública buena, la pelea por una escuela pública recuperada, por una escuela pública en cantidad y en calidad, es una pelea democrática.

### *Escuela comunitaria.*

Me gustaría decir algunas palabras a propósito de la escuela comunitaria. Este concepto en Brasil por lo menos se encuentra ligado, asociado directamente a los esfuerzos de los movimientos populares en sus comunidades, de crear la escuela de sus hijos. Yo encuentro esto en primer lugar muy democrático; pero como todas las cosas esta lucha democrática también tiene sus riesgos. A veces el esfuerzo de las comunidades populares los alienta de tal manera y les da una tal alegría, que ellos se arriesgan a perder una especie de conciencia política con la cual podrían prever cosas.

Entonces no prevén que cuanto más exijan que el Estado solamente les entregue partidas, cuanto más hagan esta demanda para la entrega de partidas y alguna ayuda tecnológica, tanto más retiran del Estado gran parte del deber de él. Porque el Estado entrega dólares, por ejemplo, o cruzeiros reales, cada vez más irreales, entrega esto para los movimientos populares y deja de cumplir su tarea integral que es ofrecer a las poblaciones brasileñas escuelas de buena calidad y en cantidad suficiente. Segundo, los grupos populares se arriesgan también de ingenuizarse políticamente; entonces yo creo que ellos deberían seguir peleando por tener sus escuelas, lo que es un derecho, crecen así, con la práctica de crear sus escuelas, pero peleando.

### *Evaluación: mito de la aprobación o reprobación.*

Yo creo que hay entre nosotros una especie de mito de la aprobación, de mito de la reprobación. Yo encuen-

---

**... Hay entre nosotros una especie de mito de la aprobación, de mito de la reprobación.  
...no hay práctica que no deba ser evaluada.  
Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación.**

---

tro que no hay práctica que no deba ser evaluada. Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que permanentemente es evaluada. La cuestión de la aprobación y la reprobación a mí me parece que tiene en sí una especie de distorsión un poco malvada de la evaluación.

De tal modo que a veces una profesora sólo se considera competente en la medida que reprueba 300/0 de sus alumnos. No sé en la Argentina, pero hay en Brasil profesores, por ejemplo, que miran en el primer día de clases y dicen 'ya sé cuántos pasan'. Esto es una irresponsabilidad, es una amenaza. Porque los niños escuchan y ¿qué van a preguntar? , ¿soy yo el que no pasa? Esto es una ofensa. Pasar o no pasar no es fundamental. Lo fundamental es saber, es trabajar dura y seriamente con los educandos para que ellos aprendan a aprender, y no para que ellos memoricen transmisiones mecánicas y después hagan pruebas sobre la memorización mecánica de un saber falso a partir del cual serán aprobados o reprobados. Eso ya está tan superado a nivel de comprensión científica de la evaluación del saber y lo seguimos haciendo.

Yo creo que a partir de la aceptación de que no hay práctica sin ser evaluada, hay que discutir incluso democráticamente con los educandos caminos de aprobación y reprobación, métodos de evaluar cada día más democráticos.

### *Capacitación permanente.*

Para mí es parte de la naturaleza de la pelea, del proceso de pelear, la competencia de quienes pelean. Yo no quiero caer en un elitismo y decir que sólo quienes son académicos pueden pelear, porque ahí entonces no va a haber más pelea. Los académicos no quieren pelear. No es eso. Lo que yo quiero decir es que la pelea se robustece en la medida que quienes pelean tienen competencia existencial, esto es, tienen una sabiduría que aprendieron

---

**... Hay profesores, por ejemplo, que miran en el primer día de clases y dicen 'ya sé cuántos pasan'. Esto es una irresponsabilidad, es una amenaza... Esto es una ofensa.**

---

peleando, aprendieron en la práctica de la lucha. Segundo, porque pelearon por un ideal, descubrieron que necesitaban el saber científico para ayudarse a sí mismo y a la pelea”.

Yo creo, estoy convencido, que cuanto más científico -pero no científicista- yo me hago, tanto más tengo chance de enfrentar al enemigo sea quien sea. Precisamente porque con los salarios inmorales que tenemos nos falta posibilidad de estudiar, de leer, de profundizar, por esta razón una de las peleas de los educadores y las educadoras, uno de los objetivos es la demanda que tiene que hacer al Estado de ser permanentemente capacitados.

Su capacitación es permanente, y no puede reducirse apenas a charlas que educadores famosos vienen invitados a dar durante las vacaciones. Entonces, para mí, la pelea sindical, sin la cual es difícil ganar envuelve al lado de la demanda por un salario menos injusto, la demanda de condiciones más decentes de trabajo, y la demanda de capacitación permanente de las educadoras y los educadores.

Los representantes del Estado hablan en la televisión o en discursos políticos y dicen que la educación para tal o cual gobierno es una prioridad. Es fundamental que los educadores discutan el concepto de prioridad. La prioridad que no se manifiesta económica y financieramente es una mentira ¿Cómo puede el pueblo creer en un gobierno que dice que la educación es prioritaria si las escuelas se están tumbando, cayendo? En Brasil encontré, cuando yo asumí la Secretaría de Educación de la ciudad de San Pablo, el 60% de las escuelas deterioradas. Esto es un absurdo. Cuando dejamos el gobierno no había ninguna deteriorada. Respetamos el edificio de la escuela. Rehicimos todo en cuatro años, porque no era posible dar un ejemplo si nosotros también decíamos era prioridad la educación, entonces teníamos que mostrar lo que era. Entonces yo creo que ustedes podrían hacer peleas así también.

No resuelve llamar al gobierno con palabrotas, eso nos satisface a nosotros, pero no a la revolución, a la historia. Pero exigir que pruebe que la educación es realmen-

---

**... Nadie se evade de la escuela, los alumnos son expulsados de la escuela. Entonces el índice de niños expulsados es un índice distinto de una escuela de clase dominante.**

---

te igualitaria. Mostrar los índices, por ejemplo, de niños que son expelidos de la escuela y que los técnicos llaman evasión escolar. Los niños que se han evadido, nadie se evade de la escuela, los alumnos son expulsados de la escuela. Entonces el índice de niños expulsados es un índice distinto de una escuela de clase dominante. "Los profesores también necesitan ser reeducados para entender el fenómeno de la aprobación: qué significa aprobar qué significa reprobar".

La pelea por la escuela pública sin que esto signifique la negación del derecho de la existencia de la escuela privada, porque yo no estoy haciendo un discurso demolidor, diciendo que los padres no tienen derecho de crear sus escuelas, tienen, siempre que no pidan después al Estado que les ayude. Ahora, lo que no es posible es que el Estado no cumpla su deber. Yo creo que la pelea por la escuela pública se funda en la lucha permanente, para esto que yo llamé 'no dejar que el Estado duerma en paz'. Esto es: tiene que ser permanentemente exigido que él pruebe que la educación es prioridad, exigido criticando los niveles de competencia y de incompetencia de los profesores, mostrando que los profesores ni queriendo pueden ser más competentes porque les faltan los medios para ser más competentes.

Entonces la demanda por el salario está al mismo nivel que la demanda por la formación permanente de los educadores, y por formación permanente yo entiendo no cursillos, charlas, sino la discusión de la práctica. Esto es: plantear a los educadores su propia práctica para que, reflexionando sobre ella, descubran los obstáculos epistemológicos, ideológicos y políticos que la práctica plantea. De ahí entonces el análisis teórico se da a partir de la comprensión del desnudamiento que se hace de la práctica misma. Esto hicimos en San Pablo durante los cuatro años".

### *Constructivismo.*

Hoy día se habla mucho del constructivismo. Yo nunca dije, en trabajos míos ninguno, ni en mis recientes

---

**Sólo hay influencia cuando el influenciado tiene en sí la posibilidad de ser influenciado, y cuando el influenciado recrea al que influenció.**

---

estudios, que fuera un constructivista. Sin embargo para mí es imposible estudiar el constructivismo sin verme, no da, porque yo hice y dije cosas que fundamentan el constructivismo hace 30 años.

Entonces yo soy una especie de precursor del constructivismo, con Piaget, con toda esa gente. Emilia Ferrero va más allá de mí exactamente en la comprensión más científica de la cuestión de la adquisición del lenguaje que yo planteé en mis primeros trabajos. Sin embargo Emilia no me supera en la perspectiva político-ideológica de la educación; ahí no.

En la cuestión de las influencias, a veces se tiene una mala comprensión, muy mecanicista. Se piensa que la influencia que uno ejerce sobre el otro implica la copia que el influenciado hace del influenciador. Y no es eso. Sólo hay influencia cuando el influenciado tiene en sí la posibilidad de ser influenciado, y cuando el influenciado recrea al que influenció. Fuera de esto no hay influencia, hay mediocridad. Entonces yo creo que aceptar las influencias y vivirlas, asumirlas, es una de las tareas de un buen intelectual.

---

**... Yo creo que aceptar las influencias y vivirlas, asumirlas, es una de las tareas de un buen intelectual.**

---

*Lectura del texto y del contexto.*

Finalmente yo diría que todo esto tiene que ver con la relación de la lectura del texto y la lectura del contexto, del texto o del contexto del intelecto. Esto es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que sea el grado de instrucción (universitario, básico o de educación popular), la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras. Toda lectura de texto, presupone una rigurosa lectura del contexto.

*Educación y ciudadanía.*

"...Se habla mucho hoy, y no sólo en Brasil, de educación y ciudadanía. Se habla mucho de la lucha por la

democracia, por la presencia activa de las clases populares en los destinos de la ciudad. Tengo claro que no es posible democratizar cada vez más la sociedad brasileña sin comenzar por atacar el problema del hambre, del desempleo, de la salud, de la educación. Su solución implica la redefinición del papel del Estado y la comprensión no economicista del desarrollo y la práctica de una educación de acuerdo con los valores democráticos.

Una educación que proponga y aproveche situaciones donde los educandos experimenten la fuerza y el valor de la unidad en la diversidad. Nada que pueda estimular la falta de solidaridad, de compañerismo. Nada que trabaje contra la formación de una seria disciplina del cuerpo y de la mente, sin la cual se frustran los esfuerzos por saber. Todo en favor de la creación de un clima en el aula donde enseñar, aprender, estudiar, son actos serios pero también provocadores de alegría. Sólo para una mente autoritaria la acción educativa es una tarea aburrida. Para educadores y educadoras democráticos el acto de enseñar, de aprender, de estudiar, son quehaceres exigentes, serios, que no sólo provocan placer sino que en sí son alegres.

La satisfacción con que se pone ante los alumnos, la seguridad con que les habla, la apertura con que los oye, la justicia con que trata sus problemas hace del líder demócrata un modelo. Su autoridad se afirma sin evitar el respeto a las libertades. Se afirma precisamente por eso. Porque respeta las libertades, éstas le respetan. Un educador demócrata no puede atrofiar su autoridad con lo que hipertrofia la libertad de los educandos. No se puede contradecir, ni en favor de su autoridad, ni en favor de la libertad de los educandos. Ni autoritarismo, ni libertinaje.

La fuerza del educador demócrata está en su coherencia ejemplar, ella sustenta su autoridad. El educador que dice una cosa y hace otra, éticamente irresponsable, no es sólo ineficaz: es perjudicial. Es más perjudicial que el autoritario coherente.

El autoritarismo del educador no se manifiesta sólo en el uso represor de la autoridad que restringe arbitraria-

---

**Es preciso que el educador testimonie en los educandos el gusto por la pregunta. La pregunta es fundamental, engarzada en la práctica.**

---

mente los movimientos de los educandos. Se manifiesta igualmente en un sin número de ocasiones. En la vigilancia malsana sobre los educandos, en la falta de respeto a la creatividad, a su identidad cultural. En la falta de respeto a la manera de comportarse los alumnos de las clases populares, en la manera de cómo les advierte o les censura. En la forma estrecha en que comprende el binomio enseñar/aprender en la cual el educando es reducido a la memorización mecánica de lo que el profesor deposita en él. "Profesor bancario" tal como lo llamé en mi obra *Pedagogía del Oprimido*.

Necesitamos hoy en Brasil, tal vez más que antes, una práctica educativa ejemplarmente democrática. Necesitamos de campañas realizadas, por ejemplo, por medio de semanas de estudio de la democracia en las escuelas públicas, privadas, universidades, escuelas técnicas, sindicatos. Campañas que "empapasen" las ciudades de democracia. Semanas en las que se presentase la historia de la democracia, en la que se debatiese la relación entre democracia, ética, y clases populares y economía. Elecciones, derechos y deberes que ellas implican. Inexperiencia democrática brasileña. Democracia y tolerancia. Gusto por la libertad y democracia; fuerzas contradictorias de forma irreconciliable; fuerzas conciliablemente diferentes; unidad en la diversidad.

No se trata de que, de repente, yo piense que la democracia se enseña y aprende por medio de discursos: se aprende y se enseña democracia haciendo la democracia. Pero es posible y necesario discutir la presencia o ausencia de la práctica democrática, las razones de ser, por ejemplo, de nuestra inexperiencia democrática. La sociedad brasileña tiene suficiente experiencia histórica de traición a la democracia y de rebeldías democráticas sobre las que discutir con vistas a su fortalecimiento.

Ya es común en las escuelas, sobre todo privadas en centros urbanos, la práctica de elecciones simuladas para presidente de la república o gobernadores. En este proceso los educandos se van enterando de la lucha po-

---

**Otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria.**

---



lítica, de las posiciones de los partidos, de sus exigencias éticas..."

## **Sobre lo filosófico y lo ético.**

### *Concientización y transformación.*

A veces se me acusa de idealismo, y no sé cómo, recientemente una muchacha italiana hizo una tesis para su universidad y dijo que yo soy un católico burgués reaccionario, que en América Latina pretendo mantener el statu quo. Que cosa tan injusta ¿no? Porque lo que yo siempre dije fue otra cosa; incluso cuando yo hablo del amor, yo sigo hablando del amor. Si yo encuentro que los utópicos tienen que amar; todo acto de denuncia y todo acto de anuncio es un acto de amor; Yo encuentro que toda destrucción de algo tiene que ser construcción de algo. Yo encuentro que no hay construcción sin destrucción.

Pero cuando se destruye amorosamente es para construir amorosamente, para mí, el amor no es un acto mañoso, es un acto varonil, y es por esta razón que sin hijo alguno de eunuco; el eunuco no tiene hijos, solamente los viriles pueden generar, pueden tener hijos. El que descubre toda esa Satanización es porque no tiene capacidad de amar, es porque solamente se ama a sí mismo y no ama a los demás.

Si la concientización no está acompañada de esta búsqueda fuerte, constante, permanente de conocer la realidad tal cómo se está dando, para transformarla en otra realidad, la concientización es un bla, bla, bla inoperante.

"La concientización no puede basarse en creer que es dentro de la conciencia donde se opera la transformación del mundo, la creación del mundo, sino que está dentro del mundo mismo, en la historia, a través de la praxis en que se da el proceso de la transformación".

La utopía no es la palabra irrealizable, la utopía es la palabra verdadera; la utopía es la dialectización entre el

---

**... Mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia.**

---

acto de denuncia del mundo que deshumaniza y el anuncio del mundo que humaniza; es oír esta razón que sólo los utópicos pueden tener esperanza, que los dominadores no tienen futuro porque: ¿Cuál es el futuro del dominador, sino preservar su presente dominador?, ¿Cuál es el anuncio y la denuncia del dominador?

No hay pregunta tonta, ni tampoco hay respuesta definitiva. La necesidad de preguntar es parte de la naturaleza del hombre. El orden animal fue dominando el mundo y haciéndose hombre y mujer sobre la base de preguntar y preguntarse. Es preciso que el educador testimonie en los educandos el gusto por la pregunta. En los seminarios de educación popular, uno de los temas fundamentales, introductorias debe ser una reflexión sobre la pregunta. La pregunta es fundamental, engarzada en la práctica.

La subjetividad cambia en el proceso de cambio de la objetividad. Yo me transformo al transformar. Yo soy hecho por la historia al hacerla (y no sólo yo tengo ese privilegio).

El otro equívoco que está en esta tensión es el de reducir la subjetividad a un puro reflejo de la objetividad. Entonces esta ingenuidad, que es una forma positivista muy grosera de entender a Marx, asume que sólo debe transformarse la objetividad para que al día siguiente cambie la subjetividad. No es así, porque los procesos son dialécticos, contradictorios, son procesales.

Cuando leo “concientización” palabra que nunca más usé desde 1972, la impresión que tengo es que el proceso de profundización de la toma de conciencia aparecía en ciertos momentos de mi práctica (por ciertas razones socio-históricas) como algo subjetivo; a veces uno es criticado por críticos que no comprenden el tiempo histórico del criticado, lo cual no es justo.

Me auto critiqué cuando vi que parecía que yo pensara que la percepción de la realidad ya significara su transformación. Esto es idealismo. Superé esas fases, esos momentos, esas travesías por las calles de la historia en que fui picado por el psicologismo o por el subjetivismo.

Yo no estoy diciendo (como dicen algunos críticos

---

**Las clases dominantes son las que pueden decir que el pueblo es perezoso, que es ignorante. Las clases dominadas -para decir 'la clase dominante es mentirosa'- tienen que ganar el poder primero.**

---

míos en Brasil que no saben leer bien y a veces no leen el texto que el autor escribió sino el texto que quisieran que hubiera escrito) que los educadores deben quedarse permanentemente en el nivel del saber popular. Yo creo que hay una gran diferencia entre quedar y partir; y yo hablo de partir del nivel en el que el pueblo se encuentra, porque alcanzar el aquí pasa por el allá.

### *Teoría y práctica.*

Otra virtud es la de vivir intensamente la relación profunda entre la práctica y la teoría, no como yuxtaposición, como superposición, sino como unidad contradictoria. De tal manera que la práctica no sea sub-teoría, sino que no pueda prescindir de la teoría. Hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica.

Hacer esto demanda una fantástica seriedad, una gran rigurosidad (y no superficialidad), estudio, creación de una seria disciplina. Esta cuestión de pensar que todo lo que sea teórico es malo, es algo absurdo, es absolutamente falso. Hay que luchar contra esta afirmación, No hay que negar el papel fundamental de la teoría. Sin embargo, la teoría deja de tener cualquier repercusión sino hay una práctica que motive la teoría. Yo creo que la formación de los educadores populares es un capítulo fundamental. Deberíamos profundizar este aspecto como lo hemos discutido en las sesiones del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, del cual me han elegido Presidente.

### *La autonomía.*

Me gusta ser hombre, ser persona, porque no está dado como cierto, inequívoco, irrevocable, que soy o seré decente, que manifestaré siempre gestos puros, que soy y seré justo, que respetaré a los otros, que no mentiré escondiendo su valor porque la envidia de su presencia en el mundo me molesta y me llena de rabia. Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo

---

**S**oñamos y trabajamos  
para recrear el mundo,  
porque nuestro sueño es  
un sueño con una realidad  
menos malvada, menos  
perversa, en que uno  
pueda ser más gente que  
cosa.

---

no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi “destino” no es un dado sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar.

Me gusta ser persona porque la historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quién nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia.

Me gusta ser persona porque, aún sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan.<sup>6</sup>

### *Paciencia e impaciencia.*

Otra virtud es la de aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia, de tal manera que jamás se rompa la relación entre las dos posturas. Si uno enfatiza la paciencia cae en el discurso tradicional que dice: “Ten paciencia, hijo mío, porque tuyo será el reino de los cielos”. El reino debe ser hecho aquí mismo, con una impaciencia fantástica.

Ahora, si nosotros rompemos esta relación (que es tan dinámica como la de teoría y práctica, existencia y ser) a favor de la impaciencia, caemos en el activismo que olvida que la historia existe. En nombre de una postura dialéctica revolucionaria caemos en el idealismo subjetivista. Pasamos a programar, a detectar una realidad que

---

**La palabra  
concientización debería  
ser entendida como el  
ejercicio de la asunción  
de mí en y con el  
mundo. Yo me asumo  
como tal.**

---

---

<sup>6</sup> Pedagogía de la Autonomía. 1999.

sólo existe en la cabeza del revolucionario. No tiene nada que ver con la realidad. Está fuera de ella.

## **Sobre lo político.**

### *Lenguaje, clase social y poder.*

Es imposible pensar en el lenguaje sin dos problemas fundamentales: uno, el corte de clase social; otro, asociado a éste, el problema del poder. Si tú no entiendes el lenguaje así, tu tendencia es exactamente discriminar vía lenguaje, que es una de las terribles discriminaciones. Las clases dominantes son las que pueden decir que el pueblo es perezoso, que el pueblo es esto, que el pueblo es aquello, que es ignorante. Las clases dominadas -para decir 'la clase dominante es mentirosa'- tienen que ganar el poder primero. Porque el poder de perfilar es un poder político y económico y las clases dominadas no tienen ni voz ni voto.

Los niños de las clases populares necesitan confiar en su lenguaje, amar su lenguaje porque es ellos, son ellos, yo soy mi lenguaje. Segundo, necesitan aprender el patrón culto por sobrevivencia. Tercero, precisan aprender el patrón culto para poder pelear mejor contra los opresores (se acuerdan que yo dije por la mañana que es necesario una competencia científica para pelear). Los obreros precisan llegar al jefe de la empresa hablando su sintaxis, y darle el susto más grande al dueño de la empresa, porque hablaron la sintaxis dominante.

### *El poder.*

En primer lugar, mi convicción es que nadie está fuera de la estructura del poder, nadie. Incluso los que se juzgan marginados no están marginados, están dominados; están expelidos aparentemente, porque en el fondo forman parte como dominados de la relación dialéctica que compone la totalidad dominados-dominantes.

---

---

**... En la historia uno hace lo posible, y no lo que le gustaría hacer. ... reconozco que sólo lo posible de hoy puede ser hecho, y no lo que me gustaría hacer.**

---

---

Por esta razón yo hago restricciones al concepto de marginalización. Yo creo que el concepto de marginalización es como muchos otros un concepto que endulza, ameniza y esconde, oculta una verdad. Por ello yo hablo de desocultación de la verdad, o de verdades. Este concepto marginalización me parece que hace esto. En lugar de marginalizados yo hablo de oprimidos, de ofendidos, de robados; hablo de interdictos, los prohibidos.

Soñamos y trabajamos para recrear el mundo, porque nuestro sueño es un sueño con una realidad menos malvada, menos perversa, en que uno pueda ser más gente que cosa. Pero, al mismo tiempo trabajamos en una estructura de poder que explota y domina. Y esto nos plantea esta dualidad que nos hace mal.

Encontramos como si estuviéramos experimentando una ruptura de cada uno en sí mismos, en sí misma. Una especie de esquizofrenia profesional, que nos hace mal, que nos hace estallar. En cierto momento no sabemos si somos leales al organismo que nos paga y que nos pide -no a través de un lenguaje oral, sino a través de los gestos, a través de la mirada del director, a través del cuerpo, que habla,- nos pide lealtad al reaccionarismo del organismo. De otro, nos sentimos cobrados por el sueño nuestro.

Esto es, yo me digo ¿cómo puedo yo soñando con una realidad menos deshumanizante trabajar para una institución deshumanizante? ¿A quiénes debo yo ser leal, al patrón que me paga o al sueño que me espera?" "Mi sugerencia -no prescripción- es existencial, no vino de la lectura de libros, sino de la lectura de mi propia experiencia política, pedagógica, etc. a lo largo de mi vida: hay que asumir la dualidad. Yo estoy convencido de que no es posible a nadie ir más allá de sí mismo y de la situación en que está a no ser asumiéndose como tal.

Asumir no significa que en el día siguiente la situación ya no existe, que está transformada, la realidad fue transformada porque yo me asumí en esta realidad como tal. Esto sería caer en una posición que llamamos en filosofía idealismo, subjetivismo. Esto es el hecho de que, tu conciencia dice algo este algo ya está hecho. En verdad

---

**... la captación es  
matrera, es maliciosa,  
ella viene despacito  
a veces, y encandila  
y vamos cayendo. Y  
en cierto momento la  
tentación cínica es más  
fuerte, y ahí nos damos.**

---

no es así; la transformación del mundo demanda praxis transformadora, pero la praxis transformadora demanda la conciencia. El otro error tan malo como este del subjetivismo es el error del mecanicismo, según el cual la conciencia sólo se constituye como tal a través de la experiencia transformadora.

Cuando yo hablo de asunción de la dualidad no estoy hablando de esto, yo estoy simplemente diciendo que necesito asumir mi dualidad para que yo pueda, a partir de ahí, experimentando una dialéctica relación entre ser y no ser, una tensa relación dialéctica entre percibir qué no soy, pero soñar con ser. Al asumirme críticamente como ser dual yo empiezo a pelear para no ser más dual. Esto es, la asunción me empuja a la lucha, a la pelea.

Una palabra que en los años 60 creó confusiones e ilusiones, es la palabra concientización -muchacha piensa que yo la creé o inventé y no fui yo-. La palabra concientización debería ser entendida como el ejercicio de la asunción de mí en y con el mundo. Yo me asumo como tal. Y no lo que mucha gente pensaba en los años 60 que la concientización era la varita mágica, con la cual yo transformaba el mundo. Esto sería la posición idealista. Cuando yo trabajé el concepto de concientización, yo ya lo trabajé hace 30 años en la perspectiva dialéctica y no idealista. "Entonces mi sugerencia -yo vuelvo- es que asumamos la dualidad".

La asunción no es cosa fácil de ser hecha. Es una cosa difícil. Entonces a veces, en lugar de la asunción, preferimos la acomodación, y en la acomodación si yo experimento poner mis dos pies totalmente fuera del sistema yo me friego, si yo pongo mis dos pies solamente dentro del sistema yo soy absorbido por él. El otro riesgo que corremos al no asumir es el de caer en una posición cínica. Por ejemplo, yo escucho sobre todo en gentes de mi edad que después de mucha lucha se cansó, y asume una postura cínica, y hace discursos como éste: "ya hice lo que pude; trabajé, me expuse, perdí algunos empleos, y ahora yo necesito hacer plata, y cabe a los jóvenes que vienen trabajar y cumplir su deber". Esto es para mí cinismo. Un

---

**El combate contra el reformismo es una tarea de los progresistas que deben usar las contradicciones de la práctica reformista para combatirla.**

---

cinismo que está asociado a una posición que yo llamo de desesperación. Yo me rehúso a ser desesperado. Yo soy indignado, pero no desesperado. Yo no vivo sin mañana, y la desesperación es la explotación indebida del hoy. Y yo rehúso.

Yo diría a ustedes, mis amigas y amigos -una cosa que yo he repetido siempre-, que en la historia uno hace lo posible, y no lo que le gustaría hacer. De un lado yo reconozco que sólo lo posible de hoy puede ser hecho, y no lo que me gustaría hacer. Pero inmediatamente yo hablo de la necesidad de viabilizar lo inviable, lo que significa una pelea permanente para cumplir lo posible ya. Y trabajar en el sentido de tornar posible lo que parece imposible.

---

**No, yo no puedo tolerar la explotación, porque si yo tolero la explotación o la dominación, yo estoy en connivencia con la explotación...**

---

Esta comprensión dialéctica de la tarea política -y la tarea pedagógica es política, eminentemente política-, esta comprensión dialéctica de la historia que en el fondo es posibilidad y no determinación, plantea a nosotros entonces tácticas en relación también dialéctica con la estrategia que guarda nuestros sueños. Entonces yo creo que todo trabajo renovador tiene que tener tácticas coincidentes con el sueño estratégico. Si salimos demasiado de las posibilidades de la práctica, perdemos el sueño. Hay que ser disciplinado, hay que ser sabio. Un liderazgo revolucionario que no se empapa de tal sabiduría, fracasa. Yo estoy trabajando, por ejemplo, en el Ministerio, en una estructura de poder con la cual yo no concuerdo, mi sueño es otro sueño; esto en primer lugar, no significa que por estar trabajando allá yo seré o soy totalmente absorbido por las estructuras.

Obviamente yo debo estar con los ojos abiertos, porque la captación es matrera, es maliciosa, ella viene despacito a veces, y encandila y vamos cayendo. Y en cierto momento la tentación cínica es más fuerte, y ahí nos damos. Pero no significa el hecho de que estoy en la estructura ministerial que yo sea desde luego captado. Yo puedo ser captado, pero puedo rechazar la captación y ni siquiera perder mi empleo, que es fundamental también. Pero yo debo entonces empezar a medir qué puedo hacer.



Vamos a admitir que yo soy profesor en una escuela media o primaria. La estructura del poder es reaccionaria, es retrógrada, autoritaria, etc. Una primera pregunta que yo me haría sería: ¿puedo hacer aquí algo que no sea, que no signifique un trabajo de negación de la libertad? ¿Qué trabajo hacer, hasta dónde yo puedo ir? Esto me parece que implica un ejercicio que yo llamo mapear (de establecer, de ubicar sitios). La primera cosa que me parece importante es hacer lo que yo llamo mapeo ideológico de la institución donde estoy. ¿Qué significa el mapeo ideológico? No es geográfico, es ideológico, el relevamiento ideológico. Por ejemplo, yo necesito saber con quiénes puedo contar y con quiénes tengo que pelear, en otras palabras: yo tengo que saber quiénes son mis enemigos potenciales o actuales. Antes de intentar cualquier trabajo éste es el trabajo.

Yo no uso las palabras más duras, más agresivas, los análisis más fustigantes sin ir conociendo despacio el poder de infundir miedo que estas palabras tienen, porque yo puedo echar a perder mi propia labor asustando. Asustando a los dominantes antes de tiempo, y asustando a los dominados antes de que puedan no ser asustados.

El miedo de los dominados tiene que ver con la voz de los dominantes dentro de los dominados. Los dominados denuncian a los revolucionarios porque quienes están denunciando no son los dominados, son los dominantes dentro de los dominados. Y si yo llego a una comunidad fuerte e ingenuamente dominada con un discurso que da miedo a los dominantes, los dominados tienen miedo como si fueran dominantes. Esto todo tiene que ser sabido por nosotros.

Mucha gente piensa, por ejemplo, que hacer esto (el mapeo) es una pérdida de tiempo. Sin esto, sin embargo, tú pierdes el sueño. Es mejor usar un poco del tiempo para no perder el sueño todo. Porque prácticamente o tú haces eso o no puedes hacer tu sueño. Porque si tú partes solamente con tu voluntad, con tu deseo, con tu fuerza individual, tú eres frenado por la fuerza del poder. Entonces, estar dentro o estar fuera, no es fundamentalmente

---

**Para mí el oprimido no miente, el oprimido no es cobarde, el oprimido se defiende. Cuando yo estuve encarcelado en Brasil nunca dije la verdad a los del ejército, nunca, y dormía en paz.**

---

una razón de ganar o de perder. El proceso histórico te dirá si es mejor estar ahora solamente fuera, con comillas, o solamente dentro. "Es una cuestión táctica y estratégica. No hay por lo tanto que quedar con sentimiento de culpa".

### *Reforma y reformismo<sup>7</sup>*

"...Entre cambiar radicalmente la estructura agrícola del país y mantenerla como está, la acción reaccionaria la preserva. En el fondo el conservador es quien es subversivo, porque lucha por mantener un orden desfasado. Lo máximo que el conservador se permite es el reformismo en el que se hacen las reformas para evitar la transformación más profunda. En la práctica progresista, las reformas posibles y necesarias son hechas para permitir esa transformación.

Mi rechazo más firme es, por lo tanto, contra el reformismo y no contra la reforma. El combate contra el reformismo es una tarea de los progresistas que deben usar las contradicciones de la práctica reformista para combatirla. Un gobierno reformista puede estimular avances más allá de sus propósitos con algunas de sus reformas. Que el reformismo consiga evitar transformaciones más profundas es una posibilidad histórica; pero la superación del reformismo es otra posibilidad histórica. De ahí la importancia en la lucha histórico-social de la ética, de la decisión, de la ruptura, de la opción, del papel de la conciencia crítica en la Historia.

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 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 desala al educando a aprehender el objeto

---

**Somos jóvenes en la  
medida que, luchando,  
vamos superando  
nuestros prejuicios.  
Somos viejos si, a pesar  
de tener sólo 22 años,  
de forma arrogante,  
despreciamos a los otros  
y al mundo.**

---

---

<sup>7</sup> P.; FREIRE, P. A la sombra de este árbol. El Roure. Esplugues de Llobregat (Barcelona) 1997: 99),

para aprenderlo en sus relaciones- implica el ejercicio de la percepción crítica, de sus razones de ser..."

*Diferencia, tolerancia, convivencia.*

La tolerancia es la posibilidad que inventamos en nosotros de convivir con el diferente. De entender el diferente para poder pelear con el antagónico. Porque si yo peleo con el puramente diferente de mí y dejo en paz al antagónico de nosotros, yo en primer lugar hago una pelea sin significación; en segundo lugar, me canso y pierdo la pelea con el antagónico, que es la pelea fundamental. Es una cosa maravillosa que se da no solamente en América Latina, en el mundo todo, cómo el antagónico, que es el poder principal, posibilita, o crea, inventa, la pelea adjetiva entre los diferentes. Es la célebre consigna de dividir para gobernar.

La tolerancia no es convivencia. Una tolerancia que se transforma en convivencia es una convivencia que no quiere hablar de sí misma. Por ejemplo yo soy convivente con la explotación y digo sin embargo que soy tolerante. No, yo no puedo tolerar la explotación, porque si yo tolero la explotación o la dominación, yo estoy en convivencia con la explotación; lo que yo tengo que hacer frente a la explotación es medir mis fuerzas para saber si puedo pelear de frente o no, en un momento dado; esto no es convivencia, es táctica. Si yo muero por exceso de valentía, yo debilito las fuerzas que deben pelear contra la explotación. Y tampoco la astucia es cobardía, es defensa propia del oprimido.

Para mí el oprimido no miente, el oprimido no es cobarde, el oprimido se defiende. Cuando yo estuve encarcelado en Brasil nunca dije la verdad a los del ejército, nunca, y dormía en paz. El coronel me preguntaba, 'usted conoce a este comunista, Fulano de tal', yo decía, 'nunca escuché, este nombre', y era mi amigo personal. Pero, ¿por qué decir al coronel que yo era amigo de él?, ¿por qué?, ¿en nombre de la honestidad, en nombre de la seriedad? Pero hay una seriedad de los oprimidos y una seriedad de los opresores.

---

**Existe una forma horrible de envejecer: oponerse a los necesarios cambios políticos, económicos y sociales sin los cuales no se superan las injusticias.**

---

## Interculturalidad y diversidad.

### *Interculturalidad.*

De ahí, otra vez, la necesidad de inventar una unidad en la diversidad. Por eso es que el mismo hecho de la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso, significa ya el proceso de la creación de la multiculturalidad. Es preciso destacar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y espontáneo.

Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes, que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos. Que exige una nueva ética fundada en el respeto a los diferentes". (Pedagogía de la esperanza. México, DF. Siglo XXI Editores. 1996. Página 150)

### *Juventud y vejez*<sup>8</sup>.

En 1995, a los 74 años, continuo sintiéndome joven rehusando, no por vanidad o por no revelar mi edad, los privilegios que la tercera edad disfruta, por ejemplo, en los aeropuertos. Los criterios de evaluación de la edad, de la juventud o de la vejez no pueden ser los del calendario. Nadie es viejo sólo porque nació hace mucho tiempo o joven porque nació hace poco. Somos viejos o jóvenes mucho más en función de cómo entendemos el mundo, de la disponibilidad con que nos dedicamos curiosos al saber, cuya conquista jamás nos cansa y cuyo descubrimiento jamás nos deja pasivamente satisfechos. Somos jóvenes o viejos mucho más en función de la vivacidad, de la esperanza con la que estamos siempre dispuestos a comenzar todo de nuevo y si lo que hacemos continúa

---

**... Somos viejos o  
jóvenes mucho más  
en función de cómo  
entendemos el mundo, de  
la disponibilidad con que  
nos dedicamos curiosos  
al saber...**

---

---

<sup>8</sup> P.; FREIRE, P. A la sombra de este árbol. El Roure. Esplugues de Llobregat (Barcelona) 1997: 99),

encarnando nuestro sueño, sueño éticamente válido y políticamente necesario. Somos jóvenes o viejos si nos inclinamos o no a aceptar el cambio como señal de vida y la paralización como señal de muerte.

Somos jóvenes en la medida que, luchando, vamos superando nuestros prejuicios. Somos viejos si, a pesar de tener sólo 22 años, de forma arrogante, despreciamos a los otros y al mundo. Vamos siendo viejos en la medida en que, de forma desapercibida, rehusamos la novedad con el argumento de que "en mi tiempo era mejor". El mejor tiempo para el joven de 22 o de 70 años es el tiempo que se vive. Es viviendo el tiempo de la forma que mejor pueda, como vivo joven.

Vivir profundamente los problemas en los que la experiencia social nos coloca y asumir la dramatización de reinventar el mundo, son caminos de juventud. Envejecemos cuando, reconociendo la importancia que tenemos en nuestro entorno, pensamos que ella se debe a nosotros mismos y que ella se organiza en nosotros y no a través de las relaciones entre nosotros, los otros y el mundo.

El orgullo y la autosuficiencia nos envejecen; solamente en la humildad me abro a la convivencia a la que ayudo y por la que soy ayudado. No me realizo solo, ni tampoco realizo las cosas solo. Me realizo con los otros y con ellos hago las cosas.

Cuanta más juventud tenga el educador y la educadora tanta más posibilidad tendrá de comunicarse con la juventud, con quien por una parte se ayuda a mantenerse joven y a quien, por otra parte, se le ayuda a no perder la juventud. No es posible la vejez, en el sentido expresado en este trabajo, sino la juventud, para reconstruir el mundo. El ideal, sin embargo, se da cuando se entrelaza la disponibilidad de la juventud del joven con la sabiduría acumulada del "viejo" que se mantiene joven.

Somos falsamente jóvenes cuando asumimos una postura irresponsable ante el riesgo. Cuando nos arriesgamos por el puro gusto del riesgo. El riesgo sólo tiene sentido cuando lo corro por una razón valiosa, un ideal, un sueño más allá del propio riesgo.

---

**La fuerza del educador demócrata está en su coherencia ejemplar, ella sustenta su autoridad. El educador que dice una cosa y hace otra, éticamente irresponsable, no es sólo ineficaz: es perjudicial.**

---

Existe una forma horrible de envejecer: oponerse a los necesarios cambios políticos, económicos y sociales sin los cuales no se superan las injusticias. Pero no hay juventud que no envejezca rápidamente en la tentativa imposible de parar la historia, que es el reaccionarismo. Reacción y juventud son tan incompatibles como defender la vida con miedo a la libertad, una forma de negar la vida.

¿Cómo mantenernos jóvenes si proclamamos que los pobres son perezosos y que en la indolencia está la razón de su pobreza? ¿Cómo mantenernos jóvenes si discriminamos a los negros, a las mujeres, a los homosexuales, a los trabajadores? La preservación de la juventud es un proceso exigente. No tolera incoherencias. No es posible ser al mismo tiempo joven y racista, joven y machista, joven y explotador.

Si es posible a la vejez volverse joven y a la juventud tornarse viejo, si el joven de 22 años que envejeció puede recuperarse y rejuvenecer, el joven de 65 años puede, repentinamente, renunciar a la juventud y, trágicamente, envejecer. Cambia la belleza por la fealdad y rechaza su discurso y acción anterior. Deserta del sueño, sepulta la utopía y conserva lo que debía ser cambiado de forma radical. El conservadurismo es incompatible con la juventud. No se conserva lo que tiene vigencia; lo que es vigente permanece por sí mismo. No hace falta defender lo que está vigente. ¿Quién, por ejemplo, se atrevería a proponer el no usar el teléfono?..."

### *Sexualidad.*

Ayer yo dije aquí que la sexualidad no se enseña. Y parece que hubo legítimamente algunas dudas a propósito de esto. Yo quería decirles a ustedes que cuando yo hablo de que la sexualidad no se enseña, es la misma cosa que cuando digo 'nadie enseña lenguaje a nadie'.

El lenguaje es una invención humana que se hace socialmente; nadie enseña, todos adquieren el lenguaje, crean el lenguaje, lo que uno enseña al otro es la gramática; hasta la sintaxis en ciertas dimensiones tampoco se

---

**No se trata de que, de repente, yo piense que la democracia se enseña y aprende por medio de discursos: se aprende y se enseña democracia haciendo la democracia.**

---

---

### Compilación de su obra y legado.

enseña, porque la sintaxis de tu análisis es la forma cómo el pensar se estructura en el discurso. Ahora, lo que sí tú puedes hacer es desinhibir a las personas para que insistan en su sexualidad que nadie les enseñó. Lo que es viable, lo que es legítimo, lo que es posible es discutir incluso los límites, la ética de la sexualidad, debatir críticamente.

Hay que vivir la sexualidad que no se reduce apenas al sexo. La sexualidad tiene que ver con mi voz, tiene que ver con mis gestos, tiene que ver con mis sueños, tiene que ver con mi fantasía, con mi deseo, y todo esto tiene que ver con el sexo, pero es más que el sexo. Uno puede tener una sexualidad fantásticamente rica en la medida misma en que vuela más alto que el sexo mismo.

A veces el sexo, que es una cosa fundamental, termina por castrar la sexualidad porque la reduce de tal modo al sexo que la sexualidad disminuye, pierde un cierto horizonte de libertad, que envuelve el cuerpo todo, no solamente una parte del cuerpo. En el sentido que yo dije uno no enseña sexualidad, pero uno debate, uno discute, uno atesora, yo creo, y ayuda a atesorar el uso de la sexualidad. Uno puede extender la sexualidad hasta un horizonte ahora impensable.



---

**La sexualidad tiene que ver con mi voz, tiene que ver con mis gestos, tiene que ver con mis sueños, tiene que ver con mi fantasía, con mi deseo, y todo esto tiene que ver con el sexo, pero es más que el sexo.**

---

### 3. Paulo Freire escribe a sus amigos.

#### Carta de Paulo Freire a Lula <sup>1</sup>.

“A usted mi abrazo fraterno”

Mi querido Lula.

Me gustaría hacer llegar a usted mi abrazo fraterno y con él, palabras de compañero cargadas de mucho agradecimiento por la fuerza, por el coraje y por la dedicación con que usted lucha por la democracia y por los intereses mayores de nuestra lucha.

Vale la pena vivir el tiempo que ya viví para ver un hijo del pueblo enfrentando la mentira, el engaño, la farsa, encaminado a la reivindicación de nuestro país, “sin miedo de ser feliz”.

Para usted y Marisa, el cariño de Nita y mío.

Paulo Freire.

Sao Paulo, 9 de septiembre del 2002.

---

**Vale la pena vivir el tiempo  
que ya viví para ver un hijo  
del pueblo enfrentando  
la mentira, el engaño, la  
farsa, encaminado a la  
reivindicación de nuestro  
país, “sin miedo de ser  
feliz”.**

---

#### Carta de Paulo Freire a Rogerio.

Mi querido Rogerio:

Recibí su carta, precedida de otra de mi querido amigo Friori, a propósito de su intención de estudiar el esfuerzo que vengo haciendo en el sentido de una educación para la libertad.

Confieso que su determinación de hacer un estudio tal, hace crecer en mí una responsabilidad en el cumplimiento del que siempre consideré una tarea a realizar. Y

---

<sup>1</sup> Carta inédita para Luiz Inácio da Silva hace 13 años. Paulo Freire fue uno de los dos fundadores del PT.



es con un espíritu “tarefeiro” que me dispongo a ofrecerle todos los datos necesarios a su trabajo, los que vengo haciendo con una joven italiana y un profesor asistente de la Universidad de Boston, ambos escribieron también sobre el mismo tema pero de ángulos distintos.

Concuerdo con usted en sus observaciones en torno a la alienación inmensa, profundísima a que los sacerdotes son sujetos durante los años de su formación en el seminario<sup>2</sup>. Ya es tiempo, realmente de cambiar. Si es verdad que los seminarios en cuanto a institución no pueden ser vistos o comprendidos fuera de la estructura de la sociedad en que estamos, lo que vale decir que su transformación implica una modificación radical de la estructura, y posible que esta se verifique.

A eso quiero referirme por lo menos hoy, a como veo la transformación del propio seminario en función de las experiencias de una fase histórica eminentemente secularizada y en la cual la estructura jerárquica de la iglesia, retrógradamente medieval, no puede responder. Estoy convencido como Iván Illich, de que el sacerdocio como está siendo asumido tiende a desaparecer, cediendo su lugar a otra forma de expresión insertada en las nuevas condiciones históricas que vivimos.

Cuando hablo del Tercer Mundo, de emergencia y registro, su naturaleza utópica, obviamente no me estoy refiriendo a sus élites de poder, pero sí a sus masas populares oprimidas y a un cada vez mayor número de intelectuales militantes por la lucha de liberación. Estos temas se desenvuelven ampliamente en uno de mis dos últimos libros: Pedagogía del Oprimido, que está siendo traducido en este momento al inglés y castellano.

De ahí, que de ahora en adelante se constituirán en centros utópicos, tomando utopía en el sentido en que lo

---

**Una teología en que la esperanza fuese la espera, sin buscar, sería profundamente alienante, porque estaría fuera de la praxis del mundo.**

---

---

<sup>2</sup> Documento dado a Paulo Freire por Rogerio Ignacio de Almeida el 26-10-2005. El texto de la carta fue elaborado por el propio Rogerio, manteniendo dentro de lo posible el formato original del documento escrito por Freire. Rogerio es Licenciado en Letras y Filosofía, es también Doctor en Teología por la Universidad de Munster. Actualmente entre otras actividades, asesora la Pastoral Operaria y es colaborador del CEBI en el desenvolvimiento de la lectura popular de la Biblia.

describo en un ensayo que acabo de escribir “Cultura, Acción y Concientización”. Esto es, como una indisoluble unidad entre denuncia y anuncio. Denuncia de las estructuras deshumanizante y anuncio –que no puede ser visto fuera de engaño– de estructuras en que los hombres podrán ser más, podrán amar, sonreír, cantar, crear, recrear. Solamente así podrán los seminaristas ser proféticos y hablar auténticamente de esperanza.

Si es verdad que para los cristianos no basta, como fundamento de nuestra esperanza la convicción que Dios no miente, verdad también es que esta convicción no puede justificar nuestra afiliación; nuestra neutralidad –que es convivencia en fase de una realidad en que los hombres están siendo prohibidos de ser. La no esperanza, la pasividad, el acomodamiento, no es ajustamiento, más sí una dialéctica de inquietud y paz, que caracteriza la búsqueda permanente de la crítica. Una teología en que la esperanza fuese la espera, sin buscar, sería profundamente alienante, porque estaría fuera de la praxis del mundo.

En lo profundo, esta sería una teología que asocia la esperanza con pasividad, estaría negando al hombre ser, un ser de transformación, negándole su propia salvación que busca en la comunicación. El hombre sería un puro espectador, un paciente esperador de su salvación o un trabajador de ella. La salvación debe ser trabajada para que pueda ser esperada. Solamente en la medida en que busco con esperanza tengo derecho de esperar. Esta esperanza de carácter fatalista nos lleva a esperar de una forma estática y por esto mismo es falsa, nos lleva a acomodarnos a un “status quo” convirtiéndose de un equívoco fatal a dicotomía absurda entre mundanidad y trascendentalidad. Nada hago en el mundo, sino esperar por el que hace más allá de el que es puro, justo y bueno.

De esta forma no estoy de acuerdo con la injusticia, con el desamor, con la explotación de los hombres en el mundo y niega el propio acto de amor con que Dios se limita a si mismo (y solamente Él se podría limitar a si mismo) los hombres son seres de decisión copartícipes de su obra creadora.

---

**... Ser hombres  
del Tercer Mundo  
es renunciar a las  
estructuras de poder,  
a los “establishments”  
que, en este mundo,  
representan el mundo de  
la dominación.**

---

No puedo aceptar ningún inmovilismo que destruya el profundo sentido utópico y profético del mensaje cristiano, mensaje que nosotros como seres críticos, opuestos a lo que debemos ser, a la estabilidad, a los problemas con que Cristo denunció cuando, después de un descanso con sus apóstoles, en un lugar bonito, uno de ellos más o menos dijo. “¿Por qué partimos Maestro, si aquí estamos también en paz? Y Él le dijo: “Tenemos que partir para hablar con los hombres”.

Fuera de esta unidad denuncia-anuncio, que son acción y reflexión constantes, no hay esperanza y me parece que se pierde la dirección de los hombres y el mundo, con el mundo y los hombres. Tal vez nunca, habíamos necesitado tanto como hoy un rejuvenecimiento teológico. Algo que aprovechando el balance de la llamada Teología Radical de Muerte de Dios, provocó una teología medievalizada va más delante de ella. Haga o que parece que ella no está siendo capaz de hacer.

A veces, que aunque no sea teólogo pero si me he hechizado por la teología, que en muchos aspectos, marca lo que pienso, viene siendo una pedagogía. Tengo la impresión que el Tercer Mundo, por su naturaleza utópica y profética, puede convertirse en una fuente inspiradora de este resurgir teológico. Es que las metrópolis dominadoras están prohibidas por su naturaleza de sociedades para las cuales el futuro es una mantención de su presente de metrópolis, de ser utópicas. Están prohibidas de ser esperanzadoras, están amenazadas por el “establishments” que temen todo futuro que les niegue. Su tendencia es condicionar filosofías teológicas pesimistas, negadoras del hombre como ser transformador. Por esto es que para pensar y hacer que piensen fuera de este esquema de estas metrópolis, es necesario primero hacerse hombre del Tercer Mundo.

Esto, me parece, debía ser una tarea básica “the primary concern” de los teólogos del Tercer Mundo. Bajarse del Tercer Mundo para que utópicos, proféticos, esperanzadores, puedan ser hombres del mundo. Más, ser hombres del Tercer Mundo es renunciar a las estructuras de

---

**... la única prueba de amor que el oprimido puede dar a sus opresores es retirarles radicalmente las condiciones objetivas que les da el poder de oprimir y no, acomodarse masoquistamente a la opresión.**

---

poder, a los “establishments” que, en este mundo, representan el mundo de la dominación. Es estar con los oprimidos, con los condenados de la tierra, una postura de auténtico amor que no es la de conciliación, imposible entre quienes oprimen, aplastan, explotan y matan a quien es oprimido, expuesto a ser muerto. Es tiempo ya que los cristianos distingan esta cosa tan obvia.

Amor, de sus formas patológicas: sadismo de un lado, masoquismo de otro, entre ambos simultáneamente. Y contrario de este amor no es, como a veces casi siempre se piensa, el odio, más que el miedo a amar, es el miedo de ser libre. La mejor, la única prueba de amor que el oprimido puede dar a sus opresores es retirarles radicalmente las condiciones objetivas que les da el poder de oprimir y no, acomodarse masoquistamente a la opresión. Solamente así es que los opresores pueden humanizarse. Y esta tarea amorosa que es política, revolucionaria, pertenece a los oprimidos. Los opresores, en cuanto a clase que oprime, jamás liberan como jamás se liberan. Solo una debilidad de los oprimidos es suficientemente fuerte para hacerlo.

Una valiente teología de la Revolución tiene que hacer esta distinción y tiene que ir más largo que Tomaz no reconociendo lo directo de la rebelión. Como una teología de violencia debe desenmascarar una serie de mitos, entre los cuales están los que son oprimidos y violentos, cuando se defienden de la violencia del opresor. Para mi, la violencia es el acto con que uno o algunos hombres prohíben a otros de otra clase SER. Ahí está el desamor. Por el contrario, amoroso es el acto que busca anular esta prohibición. La violencia de los oprimidos por esto mismo no es violencia, es la respuesta legítima y afirmación de ser, que ya no tiene la libertad y que sabe que esto no es un presente sino una conquista.

No podría haber respondido a su carta burocráticamente. Si, talvez, parece, es posible. No escribo burocráticamente a nadie. De ahí que me tengo que extender tanto, antes de presentar algunas indicaciones que me parecen útiles con relación al núcleo central de su carta.

---

**Para mi, la violencia es  
el acto con que uno o  
algunos hombres prohíben  
a otros de otra clase SER.  
Ahí está el desamor.**

---

---

### Compilación de su obra y legado.

a. Repito: puede contar conmigo fraternalmente. Cuantas veces le sean necesarias, puede escribirme y yo responderé.

b. Fuentes de referencias:<sup>3</sup>

- 1.) Educación como práctica de libertad,
- 2.) Introducción a la Acción Cultural,
- 3.) Pedagogía del Oprimido,
- 4.) Cultura, Acción y Concientización,

En estos momentos estoy en la Universidad de Harvard, en el Centro de Estudios de la Educación, y me desempeño como profesor visitante, orientando un seminario sobre Educación de Adultos como acción cultural. En febrero estaré dando la Conferencia Anual de Catholic Inter-american Cooperation Program, en Washington, seguiré para Ginebra, donde permaneceré por tres años en el staff de educadores del World Council of Churches.

Un fraternal abrazo para usted y para el Pe. Hugo Assmann.

(ass.) Paulo Freire.

PS. Solamente hoy 5, me fue posible terminar esta carta, debido a un compromiso que tuve con una Universidad de Columbia, New York, donde hablé el viernes pasado sobre la Pedagogía del Oprimido. En cierto sentido fue bueno, porque así ya le puedo estar remitiendo uno de los trabajos prometidos, el Estudio del Profesor Sanders.

(ass.) PF



---

<sup>3</sup>Fuente bibliográfica, con detalles, que Paulo Freire recomienda a Rogerio: Educación como práctica de libertad, Introducción a la Acción Cultural, Pedagogía del Oprimido, Cultura, Acción y Concientización, y otros.



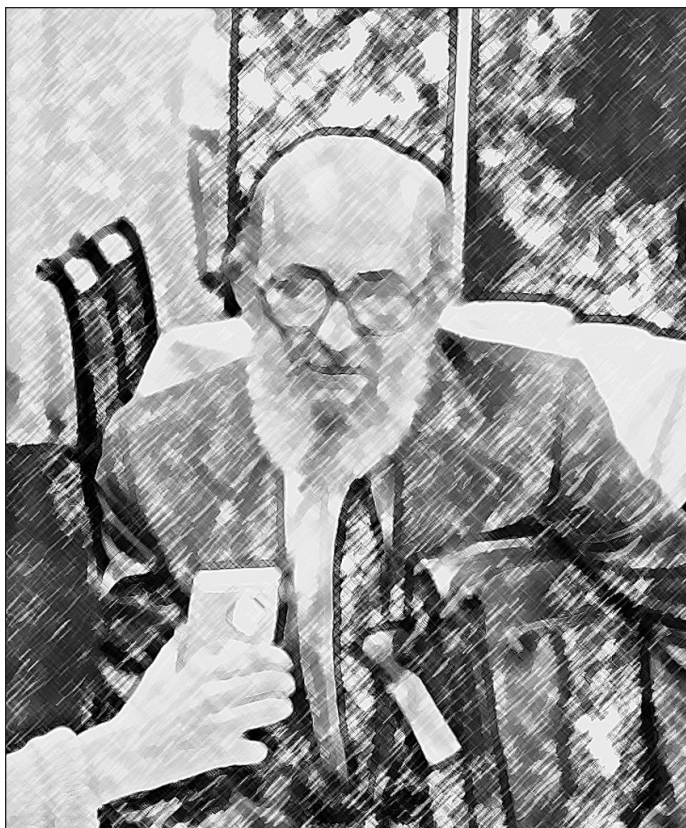
---

### Compilación de su obra y legado.

*“...el educador tiene que terminar creando una serie de cualidades a las que yo llamo virtudes... Virtudes que deben iluminar constantemente la práctica. Una de estas virtudes, es la coherencia. La coherencia entre el discurso y la acción, entre el discurso y la práctica”.*

## V. El legado de Pablo Freire.

---







## 1. Los múltiples Paulo Freire \*

*Rosa María Torres. Ecuador.*

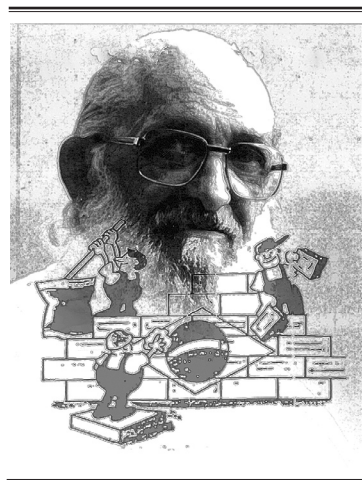
"No me comprenden", me decía en una entrevista en Sao Paulo, allá por 1985. "No comprenden lo que he dicho, lo que digo, lo que he escrito"<sup>1</sup> Mistificado por unos, demonizado por otros, incomprendido por muchos, Paulo Freire frecuentemente no se sentía reconocido en las versiones de sí mismo que, citando su pensamiento, le devolvían teóricos y prácticos, sectores progresistas y sectores reaccionarios, en el mundo entero.

Una y otra vez reclamó a sus críticos (pero podría haber reclamado con igual fuerza a sus seguidores) ubicar históricamente sus obras, reconocer la evolución de su pensamiento y su propia autocrítica, seguir su trayectoria más reciente y permitirle, en definitiva, el derecho a seguir pensando, a seguir aprendiendo y a seguir viviendo más allá de sus obras y, en particular, más allá de *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *La Pedagogía del oprimido* (1969), dos de sus obras más conocidas, y en la que muchos, seguidores y críticos, lo dejaron virtualmente suspendido.

El Paulo Freire de las últimas décadas, el que murió en Sao Paulo el 2 de mayo de 1997, es un Freire tanto o más vivo que aquel de la década de los 60 y los 70, pero lamentablemente desconocido para muchos.<sup>2</sup>

Seguidores y detractores han coincidido a menudo en reducir a Freire a una caricatura de sí mismo, encasillando su pensamiento en un único campo (por lo general, la alfabetización de adultos) y restringiéndolo a una serie de clichés e incluso a un método.

Mundialmente, el nombre de Freire evoca términos como alfabetización, concientización, educación de adultos, educación popular, educador- educando, educación bancaria, círculo de cultura, palabra generadora, tema generador, universo vocabular y universo temático, diálogo, codificación y descodificación, unidad teoría-práctica, acción-reflexión-acción, investigación participativa, pro-



blematización, crítica, pensamiento dialéctico, transformación de la realidad, pedagogía del oprimido, cultura del silencio, invasión y liberación cultural.

Algunos hablan del método (o de la metodología) Paulo Freire, otros de la teoría Paulo Freire, otros de la pedagogía Paulo Freire, otros de la filosofía (y de la filosofía antropológica) de Paulo Freire, otros del programa Paulo Freire, otros del sistema Paulo Freire. Alguna vez le pregunté que con cuál de esas denominaciones se sentía más cómodo. Me contestó: “Con ninguna. Yo no inventé ni un método, ni una teoría, ni un programa, ni un sistema, ni una pedagogía, ni una filosofía. Es la gente la que necesita ponerle nombre a las cosas”.<sup>3</sup>

---

**Yo no inventé ni un método, ni una teoría, ni un programa, ni un sistema, ni una pedagogía, ni una filosofía. Es la gente la que necesita ponerle nombre a las cosas”.**

---

Ciudadano del mundo, el nombre de Paulo Freire permaneció estrechamente vinculado a América Latina. En Europa, Norteamérica, África y Asia, muchos educadores identifican a América Latina con Paulo Freire, como tantos otros la asocian con la salsa, la guerrilla, la revolución, El Che, Fidel, Pelé o Maradona. Y, sin embargo, es quizás en América Latina, y en particular en Brasil, su propio país, donde Freire ha sido objeto al mismo tiempo de la acogida más cálida y de la crítica más dura. Lo cierto es que, en vida y en muerte, sus ideas y posturas generaron siempre sentimientos fuertes, adhesiones y rechazos apasionados, interpretaciones muy diferentes y hasta opuestas de su pensamiento.

Para unos, un subversivo, un revolucionario, un exponente de la izquierda radical, sometido como tal a prisión y exilio, y asociado por muchos al marxismo, el socialismo y hasta el comunismo. Para otros, un educador apolítico, un tibio “humanista y culturalista”, un ideólogo de la concientización sin un planteamiento político de genuina transformación social.<sup>4</sup> Para unos, un pensamiento complejo, una teoría y una praxis educativa avanzada. Para otros, un pensamiento incompleto, falta de rigor científico, necesitado de elaboración teórica, que continuó repitiéndose a sí mismo y perdió vigencia.

Dentro y fuera de América Latina, muchos admiradores le atribuyen a Freire cuestiones que forman en verdad

parte del legado histórico de la tradición educativa democrática a nivel mundial y en la cual Freire encontró, precisamente, él mismo, fuentes de referencia e inspiración. Así, hay quienes atribuyen como aportes originales de Freire cuestiones como el respeto al educando y a su saber, el reconocimiento de la realidad del educando como punto de partida e insumo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>5</sup>, la importancia del diálogo como recurso pedagógico, o incluso la invención de términos como praxis<sup>6</sup> o concientización<sup>7</sup>.

Al mismo tiempo, otros le niegan toda originalidad o bien reclaman para sí haber “superado” a Freire, ya en el plano teórico, en el político-ideológico, o en el pedagógico, particularmente en el terreno de la alfabetización y la educación de adultos. De hecho, desde los años 70 e ininterrumpidamente, muchos han proclamado haber superado el método Freire de alfabetización, reducido por unos a un conjunto de herramientas y técnicas (técnica de la palabra generadora, diálogo entre educador y educando, codificación y decodificación de láminas, etc.)<sup>8</sup> y entendido por otros como un encuadre amplio de orden filosófico, sociológico e ideológico (concientización, pensamiento crítico, unidad teoría-práctica, transformación social, proyecto de liberación, etc.)<sup>9</sup>

Asimismo, mientras unos ven en Freire al iniciador e inspirador del movimiento latinoamericano de educación popular, otros consideran que la educación popular se asentó fundamentalmente en un distanciamiento y una superación del pensamiento Freiriano.

La percepción generalizada de Freire, como se ha dicho, es la de alguien vinculado a la educación de adultos; alguien que creó un método de alfabetización de adultos (conocido indistintamente como método Paulo Freire, método psico-social o método reflexivo-crítico) que enseña a leer y escribir en poco tiempo no solamente la cartilla o el manual sino la realidad; alguien que propuso el diálogo, la relación horizontal y la igualdad plena entre educadores y educandos; alguien que planteó la educación eminentemente como concientización y la concientización como

---

---

**... la alfabetización de adultos es algo que he estudiado en profundidad, pero la estudié por una necesidad social de mi país, como un desafío...**

---

---

herramienta para la liberación de los analfabetos, de los oprimidos.

No obstante, Freire rechazó muchas de esas percepciones y las denunció como falsas lecturas de su pensamiento. Seguramente para sorpresa de muchos, Freire nunca reivindicó haber creado un método, un método para enseñar a leer y escribir en particular o un método educativo en general, ni mucho menos haber elaborado una pedagogía, una teoría de la enseñanza y el aprendizaje. Por otra parte, reiteradamente insistió en que su análisis y su crítica a la “educación bancaria” no se referían únicamente al ámbito de la educación de adultos sino a la educación en su conjunto y, más allá de eso, a la sociedad a la cual dicha “educación bancaria” sirve de soporte.

---

**La alfabetización de adultos -lo repitió siempre- fue apenas un punto de entrada y de intervención que le permitió mirar críticamente la totalidad del fenómeno educativo.**

---

La alfabetización de adultos -lo repitió siempre- fue apenas un punto de entrada y de intervención que le permitió mirar críticamente la totalidad del fenómeno educativo. (“Mucha gente piensa que yo desarrollé todos estos temas porque soy un especialista en alfabetización de adultos. No, no, no. No es así. Por supuesto, la alfabetización de adultos es algo que he estudiado en profundidad, pero la estudié por una necesidad social de mi país, como un desafío. En segundo lugar, estudié la alfabetización de adultos en el marco de la educación y en el marco de referencia de la teoría del conocimiento, pero no como algo en sí mismo, porque como tal no existe”, 1979)<sup>10</sup>.

Freire tomó distancia de quienes, incluso citando su pensamiento, entendieron como equivalentes educación popular y educación de adultos o cambio educativo y educación no-formal (“La educación popular no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. Lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política”, 1985). Enfáticamente negó asimismo haber promovido el equívoco de una relación de enseñanza-aprendizaje en la que se anula el papel del educador y la necesaria directividad de la enseñanza (“El educador que dice que es igual a los educandos, o es demagógico, o miente, o es incompetente. Toda educación es directiva, y esto ya está dicho en la Pedagogía del Oprimido”, 1985).

Freire ha sido profusamente analizado a la luz de, y comparado con, los grandes pedagogos y pensadores vinculados a la educación. Muchos le asociaron al movimiento de la “escuela activa” y establecieron nexos de todo tipo con algunos de sus impulsores (Dewey, Decroly, Montessori, Claparède, Freinet). Otros juntaron los nombres de Freire e Illich en torno a la propuesta desescolarizadora.

En ambos casos, Freire respondió diferenciándose, tanto de los planteamientos de la “escuela activa”. (La “escuela activa” trajo efectivamente contribuciones muy importantes a nivel metodológico. Criticaba la relación entre educadores y educandos, y criticaba también la fragmentación de la escuela tradicional, pero no traspasaba este límite de la crítica. Yo, a mi vez, critico lo que la ‘nueva escuela’ criticaba a la escuela tradicional, pero critico también el modo de producción capitalista”, 1985) como de la propuesta desescolarizadora de Illich, pues el planteamiento de Freire nunca fue destruir o negar la escuela sino transformarla (“La impresión que uno tiene cuando estudia a Illich es que la escuela, como institución, aparece como poseyendo una esencia demoníaca, lo que equivale a decir que es inmutable. A mi juicio, solamente al analizar la fuerza ideológica que está detrás de la escuela como institución social podemos comprender lo que es, pero puede dejar de ser”, 1985).

Freire no fue ajeno ni a la crítica ni a la autocrítica en torno a su obra. En numerosas oportunidades reconoció ingenuidad, subjetividad, ambigüedad y falta de claridad político-ideológica en sus primeros escritos, y una cuota de responsabilidad en lo que él consideraba “apropiaciones” o falsas lecturas de su pensamiento.

En particular, muchas veces se refirió a la ingenuidad inicial de su noción de concientización. (“Estaba ideologizado, ingenuizado como pequeño burgués intelectual”, admitía ya en 1973. “Comencé a preocuparme con el uso de la palabra ‘concientización’. El desgaste que esa palabra sufrió en América Latina y después en Europa fue tal, que hace cinco años o más que no la uso”, decía en 1974.

---

**... El campo está dividido entre quienes ven en Freire un pensamiento anquilosado y atado a un determinado contexto y momento histórico, y quienes, del otro lado, defienden la plena vigencia de su obra.**

---

“La lectura menos ingenua del mundo no significa todavía el compromiso con la lucha por su transformación, mucho menos la transformación misma, como parece pretender el pensamiento idealista”, recalcaba en 1986, al recibir de UNESCO el premio “Educación para la Paz”, en París).

### **La vigencia (o no) de Freire.**

La vigencia (o no) de Freire es un tema que ha estado en el tapete desde hace algún tiempo. En el caso de América Latina, nuevamente el campo está dividido entre quienes ven en Freire un pensamiento anquilosado y atado a un determinado contexto y momento histórico, y quienes, del otro lado, defienden la plena vigencia de su obra. Un breve recorrido por la educación latinoamericana a lo largo de las tres últimas décadas aporta luces en este sentido.

En lo que hace al campo específico de la alfabetización/educación de adultos, en los años 70 y hasta mediados de los 80, la gran mayoría de programas y campañas mencionaban a Freire y decían inspirarse, de algún modo, en sus planteamientos. Dentro del movimiento de educación popular Freire era un referente inevitable, ya para incorporarlo, ya para diferenciarse de él. Hoy, la reconocida “crisis” de dicho movimiento y su “re-fundamentación” pasan para algunos, entre otras cosas, por dejar atrás a Freire y, para otros, por volver a Freire, por una relectura crítica y contemporánea de su pensamiento y de su obra.<sup>11</sup>

El impulso cobrado en los últimos años por la alfabetización infantil, en el marco de teorías, enfoques y metodologías renovadoras dentro del ámbito escolar, reactivó la mención y el debate en torno a Freire, y su comparación con autores como Piaget, Vigotski, o Ferreiro. Del encuentro entre alfabetización de adultos y alfabetización infantil empezaron a emerger constataciones acerca de la proximidad entre planteamientos de Freire y planteamientos del constructivismo en torno a premisas tales

---

**Dentro del movimiento  
de educación popular  
Freire era un referente  
inevitable, ya para  
incorporarlo, ya para  
diferenciarse de él.**

---

como el respeto al mundo y la experiencia del educando, las visiones del aprendizaje y del proceso pedagógico, el educando como sujeto y no como objeto, la alfabetización como acto creador y como acto de conocimiento y no como apropiación de una simple técnica, o el aprendizaje de la lengua escrita como un aprendizaje inseparable del contexto.<sup>12</sup>

En cuanto al campo educativo en general, si uno recorre la producción intelectual vinculada a la educación latinoamericana a lo largo de las tres últimas décadas, advierte que la mención de Freire en el cuerpo y en la bibliografía de dichas publicaciones, abundante en los años 70 y a inicios de los años 80, ha venido disminuyendo sensiblemente e incluso desapareciendo. Este *degradée* coincide con el del ideario que orientaba a la educación latinoamericana en esos años, ideario organizado en torno a objetivos de desarrollo, democratización y transformación social. En este contexto, no sólo fue desapareciendo Freire sino otros ideólogos y pensadores de la educación -desde campos variados como la filosofía, la sociología, la historia, la ciencia política, la antropología o la lingüística- sustituidos gradualmente por economistas, administradores y tomadores de decisiones en el campo educativo, macroestudios multinacionales centrados en la provisión de información e investigación cuantitativa, y nuevos actores protagónicos en el escenario educativo internacional tales como el Banco Mundial.<sup>13</sup>

No obstante, Freire -su presencia, su pensamiento, su influencia sobre el pensamiento de otros- nunca ha perdido vigencia. A despecho de quienes lo congelaron en los años 70 y lo emparedaron entre las paredes de la alfabetización y la educación de adultos<sup>14</sup>, Freire siguió vivo, aprendiendo, pensando y escribiendo, dejó -forzado- su Brasil natal en 1964 y salió a recorrer mundo para volver en 1980, dispuesto a “aprender todo de nuevo”, como él mismo dijo. Entre 1989 y 1992 fue Secretario de Educación del Municipio de Sao Paulo, la ciudad más populosa de Brasil (30 millones de habitantes).

En todos esos años, perdió a su primera mujer -Elza-

---

**A despecho de quienes lo congelaron en los años 70 y lo emparedaron entre las paredes de la alfabetización y la educación de adultos<sup>14</sup>, Freire siguió vivo, aprendiendo, pensando y escribiendo...**

---

y volvió a casarse -"Nita me devolvió la vida", me comentó cierta vez-, produjo muchos libros, participó en infinidad de conferencias y eventos, fue miembro de innumerables asociaciones, grupos y comités, y recibió incontables premios y homenajes internacionales, incluida la Medalla Comenius otorgada por UNESCO en 1994.

En el trasfondo fueron quedando la alfabetización y la educación de adultos, en las que en cambio permanecieron, atrapados, muchos de sus seguidores y críticos, y a las que todos parecían querer remitirle inexorablemente. Sus lecturas, preocupaciones y reflexiones fueron abarcando temas muy variados, amasados siempre con su obra anterior pero en continuo diálogo con las nuevas coyunturas y las nuevas realidades.

Así, el Freire de los años 80 y, sobre todo, de los 90, es un Freire que se mete con temas de política y reforma educativa, con aspectos diversos del sistema escolar formal -financiamiento, currículo, pedagogía, formación docente, administración- desde una búsqueda que siempre se empeñó en superar los enfoques sectoriales e ir al encuentro de la totalidad.

Tema e interlocutor cada vez más saliente en su pensamiento y en su discurso fueron los maestros: sus últimos libros - en particular "Profesora si, tía no: Cartas a quien pretende enseñar" (1993) y "Pedagogía de la autonomía" (1997) - fueron dedicados a los maestros y al tema docente. Este último libro, por decisión de Freire, tuvo un tiraje de 30,000 ejemplares (tiraje muy alto para los estándares brasileños) y se vendió a 3 reales (3 dólares), pues el autor quería asegurar su acceso masivo a los maestros. La edición, en efecto, se agotó en pocos días.

No se trata, sin embargo, como bien me rectificaba él mismo en nuestra entrevista en 1985, de un Freire esquizofrénico, dividido en dos: el Freire de ayer y el Freire de hoy. Se trata de un solo Freire en movimiento, en estado permanente de aprendizaje y en continua superación de sí mismo. Mistificado y satanizado cuando apenas despe-gaba, convertido demasiado rápido en teoría y en método, defensores y fiscales le negaron a la larga el derecho a

---

**... Cuando se vuelve a leer a Freire siempre se encuentra algo nuevo. Pero para encontrar algo nuevo hay que haber avanzado uno mismo desde la última lectura.**

---



equivocarse y rectificar, a avanzar y perfeccionar, a seguir desarrollando y profundizando sus ideas, como se le permite a cualquier persona, como requiere cualquier intelectual serio y honesto.

De hecho, cuando se vuelve a leer a Freire siempre se encuentra algo nuevo. Pero para encontrar algo nuevo hay que haber avanzado uno mismo desde la última lectura.

## **Los múltiples Paulo Freire.**

◇ Conversando en el aeropuerto de Bombay, India, un joven pakistaní me revela que su decisión de hacerse maestro arrancó de haber leído un libro de Paulo Freire.

◇ Un relato de un programa de alfabetización realizado en una cárcel en Santa Lucía, en el caribe anglófono, afirma: “Descubrimos que el método Freire se nutre de la dificultad, porque las dificultades formaron una parte integral del proceso mismo. Antes que inconvenientes insuperables, las dificultades eran problemas a resolver en una situación de diálogo y a convertirse, así, en materia del proceso de aprendizaje”.<sup>15</sup>

◇ En un libro sobre descentralización educativa en Argentina se afirma que los Consejos de Escuelas, creados en 1988, se fundamentan en principios inspirados por Paulo Freire, en tanto la cogestión de padres, alumnos y maestros significa “devolverle al pueblo ámbitos de injerencia y decisión de los cuales fue desplazado en el momento de la constitución de los sistemas formales de educación a manos de los estados nacionales”.<sup>16</sup>

◇ Un hombre en un tren de Williamsburg a Nueva York lee la Pedagogía del Oprimido. La controladora, al pasar, le pregunta si es cierto que el autor de ese libro es comunista. El hombre le explica que no, que esa es la fama que le han dado algunos para desprestigiarlo, que Freire lo que hace es defender la justicia y el ser humano.

◇ Una maestra de primer grado en una escuela del Ecuador me cuenta que ella aplica con sus alumnos el método Paulo Freire, el cual, explica, consiste en “que

---

**Descubrimos que el método Freire se nutre de la dificultad, porque las dificultades formaron una parte integral del proceso mismo.**

---

los niños digan su opinión y escriban con sus propias palabras”.

◊ En un panel sobre alfabetización de adultos en África se discute si el “método Paulo Freire” es o no adecuado para Botswana. Un ponente afirma que sí, pues “ayuda a concientizar en tanto incentiva el diálogo”. El otro panelista discrepa, argumentando que “Freire propone cambiar toda la sociedad y la gente en las comunidades rurales tiene un ámbito limitado de pensamiento y acción”.

◊ En un seminario internacional sobre educación, una mujer europea dice que su hija de 8 años ha aprendido a dudar de lo que dicen los libros y de lo que le enseñan en la escuela. Afirma que, sin saberlo, su hija es una discípula de Paulo Freire.

◊ En una visita a un centro de alfabetización en un barrio marginal de El Cairo, una de las alfabetizadoras me pide si puedo enviarle un libro de Paulo Freire, de quien ha escuchado.

◊ En una reunión sobre la Convención de los Derechos del Niño, en Nueva York, un catedrático norteamericano explica que una colega suya está desarrollando un programa para atender adolescentes con problemas en una escuela pública en Estados Unidos, inspirada en “el método de Paulo Freire”.

◊ El director de una escuela rural en Nepal me cuenta que leyó hace mucho un libro de Paulo Freire (no recuerda su título) y que allí aprendió que “los analfabetos no son ignorantes y que merecen respeto”.

◊ En África del Sur, en 1993, en un congreso nacional sobre educación de adultos, mucha gente se sorprendió al descubrir que Paulo Freire estaba vivo y continuaba escribiendo. El régimen del apartheid, que prohibió su lectura durante muchos años, había logrado así su verdadero cometido: erradicar no sólo sus libros sino a Freire mismo.

◊ Un programa de capacitación de maestros, en Madhya Pradesh, India, dice haber encontrado en los escritos de Paulo Freire y en su filosofía acerca de los oprimidos, inspiración para delinear los principios de participación y dignidad docente en que se fundamenta el programa.

---

**El director de una escuela rural en Nepal me cuenta que leyó hace mucho un libro de Paulo Freire.. y que allí aprendió que “los analfabetos no son ignorantes y que merecen respeto”.**

---

◇ Una pareja de médicos japoneses que me ayudan a elegir el menú en un restaurante en Tokio dicen haber leído y disfrutado dos libros de autores latinoamericanos: la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire y Cien Años de Soledad de Gabriel García Márquez.

A lo largo y ancho del planeta, en los lugares y culturas más diversos, cada quien fue encontrando en Freire esencialmente lo que necesitaba y lo que quería encontrar. Y aquí radica quizás precisamente parte de la explicación acerca de la multiplicidad de lecturas de su obra. Nadie sabrá ni podrá ponerse de acuerdo sobre qué dijo y qué no dijo Freire. Freire mismo no habría podido asumir -e incluso quién sabe si intuir- la infinidad de Freires a medida que la gente fue inventando por ahí.

Desde esta perspectiva, poco importa si unos entendieron mejor a Freire que otros, si hubo quienes comprendieron realmente su pensamiento o no. Quizás la contribución mayor de Paulo Freire está en haber logrado comunicarse y conectarse con las fibras más amorosas y genuinas de mucha gente -Babel de edades, razas, credos, posiciones económicas, sociales e ideológicas, niveles educativos, profesiones y oficios-, ayudarles a saber que existe algo llamado educación y algo llamado pobreza, marginación, opresión, que existe una relación entre ellas, que dicha relación puede ser tanto de complicidad como de ruptura, útil tanto para oprimir como para liberar.

Paulo, el gran comunicador, el gran inspirador, ha logrado que millones de personas en el mundo descubran y saquen de sí lo mejor de sí mismas: su lado humano, tierno, generoso, su capacidad para conmoverse, la convicción y la energía necesarias para convertirse en voluntario, en inventor, en héroe, en revolucionario. En un mundo en el que se agigantan tanto la riqueza como la pobreza, en el que el individualismo arrasa con el sentido común y la más básica solidaridad, en el que se proclama ya no sólo el fin de las ideologías sino incluso el fin del trabajo, Freire siguió hablando hasta último momento de esperanza, de liberación y de utopía, vocablos que muchos han archivado ya como pasados de moda y en desuso.<sup>17</sup>

---

---

**Freire siguió hablando hasta último momento de esperanza, de liberación y de utopía, vocablos que muchos han archivado ya como pasados de moda y en desuso...**

---

---

---

## **Tras las huellas de Paulo Freire.**

Es esto, en definitiva, lo que cruza su vida y confiere grandeza a su obra: su mensaje de esperanza, de lucha, de perseverancia, de no resignación, de no claudicación. En vida y en muerte Freire nos ha dejado un legado que es mucho mayor, más vigente y más duradero que cualquier teoría educativa y que cualquier método de alfabetización.

### NOTAS .

◆ Este texto fue escrito el 3 de mayo de 1997, no bien supe la triste noticia de que mi amigo Paulo Freire había muerto. Ha sido publicado en: *Novedades Educativas*, N° 96. Buenos Aires, 1997; *Adult Basic Education and Training Journal*, N° 3, Johannesburg, 1997; *Convergence*, "A Tribute to Paulo Freire", Vol. XXXI, N° 1-2, ICAE, Toronto, 1998; *Educación de Adultos y Desarrollo*, N° 53, IIZ-DVV, Bonn, 1999; Ana María Araújo Freire (org.), *A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire*, Editora UNESP, Sao Paulo, 2001. Ver también [www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)

<sup>1</sup> En: Rosa María Torres, *Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire*, CECCA/CEDECO, Quito, 1986. Ver: [www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)

<sup>2</sup> A fin de ayudar al lector en este recorrido registramos aquí cronológicamente algunas de las principales publicaciones de Freire (el año de publicación registrado corresponde a la publicación original): *La educación como práctica de la libertad* (1967); *Educación y concientización: extensionismo rural* (1968); *Acción cultural para la liberación* (1968); *Pedagogía del oprimido* (1969); *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1969); *Cartas a Guinea-Bissau. Registro de una experiencia pedagógica en proceso* (1977); *La importancia del acto de leer* (1982); *Sobre educación (Diálogos con Sergio Guimaraes)* (1982); *Educación en la ciudad* (1991); *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la "Pedagogía del Oprimido"* (1993); *Profesora si, tía no: Cartas a quien pretende enseñar* (1993); *Cartas a Cristina* (1994); *A la sombra de un mango* (1995); *Pedagogía de la autonomía* (1997).

<sup>3</sup> Conversación personal con Paulo Freire en Río de Janeiro, Abril 1992

<sup>4</sup> Cuando fui por primera vez a Cuba, a inicios de la década de 1980, en visita de estudio organizada por el Ministerio de Educación de ese país, Freire no era un autor apreciado sino más bien duramente criticado por los educadores cubanos. Sus libros no eran conocidos en la isla. Ya para entonces Freire había pasado por Nicaragua y por Granada, colaborando en sus respectivas campañas de alfabetización, lideradas por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) y el por Movimiento Nueva Joya (New Jewel Movement) respectivamente.

<sup>5</sup> "Campeón de un nuevo método de enseñanza, el 'método Paulo Freire',

---

**Freire nos ha dejado un legado que es mucho mayor, más vigente y más duradero que cualquier teoría educativa y que cualquier método de alfabetización.**

---

---

## Compilación de su obra y legado.

en el que la realidad del educando es tenida en cuenta en el contexto de la actividad de aprendizaje" (Hans Fuchtnr, Frankfurt, en: M. Gadotti y otros (org.), Paulo Freire: Uma Biobibliografia, Cortez Editora-UNESCO-Instituto Paulo Freire, Sao Paulo, 1996, p. 51).

<sup>6</sup> "Praxis es un término acuñado por el teórico de la educación Paulo Freire. Significa el proceso de acción y reflexión que realizan las personas sobre su mundo con el propósito de transformarlo" (en: Praxis, The Philabundance Newsletter, Philadelphia, Fall 1994). En verdad, praxis fue un término acuñado por los antiguos griegos, luego retomado profusamente y trabajado dentro del pensamiento marxista.

<sup>7</sup> Concientización era un término manejado en el ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), creado en 1955 y al cual estaban vinculados destacados intelectuales y científicos sociales brasileños preocupados con el desarrollo nacional y con la construcción de un pensamiento brasileño autónomo. Freire fue, no obstante, quien dio resonancia mundial al término.

<sup>8</sup> "Nuestro método -y en esto nos apartamos bastante de la mecánica seguida por P. Freire- está montado en un 85% sobre la lógica del lenguaje en sus dimensiones visual y auditiva, y sólo un 15% a partir de las experiencias del lenguaje" (Operación Uspantán, "Materiales Necesarios", Guatemala, s/f, mimeo). "El desarrollo de esta nueva metodología de alfabetización de adultos (PRA -- Participatory Rural Appraisal) emerge de una crítica del enfoque Freiriano que, irónicamente, se ha convertido en el nuevo enfoque tradicional de la alfabetización". (Education Action, No. 2, Action Aid, Londres, Julio 1994, p.3). De hecho, el método REFLECT creado por Action Aid y esparcido por muchos países del mundo, proclama una especie de "Freire regenerado". La F de REFLECT se refiere a Freire y la R a Regenerado (REFLECT: Regenerated Freirian Literacy through Empowering Community Techniques, algo así como "Alfabetización Freiriana Regenerada mediante Técnicas de Fortalecimiento Comunitario).

<sup>9</sup> "El método de alfabetización que vamos a usar no es un método de 'concientización' solamente, pues la conciencia sola no conduce a nada. Es un método 'dinamizador' de la acción y reflexión del pueblo" (Equipo de Educación de la Coordinadora de Refugiados Salvadoreños en Costa Rica, Cuaderno de Orientaciones para el Alfabetizador, San José, 1982).

<sup>10</sup> "To Know and to Be: A Dialogue with Paulo Freire", Youth Affairs, Nueva Delhi, Junio 1979.

<sup>11</sup> En torno a esta segunda postura, ver por ejemplo: Rosa María Torres, Educación popular: Un encuentro con Paulo Freire, CECCA/CEDECO, Quito, 1986, y "De críticos a constructores: Educación popular, escuela y 'Educación para Todos'", en: Educación de adultos y desarrollo, No. 47, IZZ-DVV, Bonn, 1996; Pedro Pontual, "A contribuição de Paulo Freire no debate sobre a re-fundamentação da Educação Popular", Vitoria, Espírito Santo, 1996 (mimeo); Raúl Aramendi, "Al que entra a un debate sin que lo llamen, lo echan sin

---

## **Tras las huellas de Paulo Freire.**

que se vaya", en: Educación de adultos y desarrollo, No. 47, IZZ-DVV, Bonn, 1996.

<sup>12</sup> Ver, por ejemplo: UNESCO-OREALC, Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe (Seminario Regional, Brasilia, 1987), Santiago, 1988; Regina Hara, Alfabetização de adultos. Ainda um desafio, CEDI, Sao Paulo, 1991; Vera Maria M. Ribeiro et..al., Metodologia da alfabetização: pesquisas em educação de jovens e adultos, CEDI-Papirus, Sao Paulo, 1992; Fernando Becker, "Da ação a operação: O caminho da aprendizagem: Jean Piaget e Paulo Freire, Universidad de Sao Paulo, tesis doctoral, 1983 (mimeo).

<sup>13</sup> Estudios en torno a las reformas educativas de la década del 70 en América Latina dedican por lo general un espacio especial a Paulo Freire y la influencia de su pensamiento en el contexto y en el momento. Ver, por ejemplo: Germán Rama (coord.), Mudanças educacionais na América Latina, Situações e condições, UNESCO-CEPAL-PNUD, Edições Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1983. Esto no sucede en las reformas educativas de los 90s.

<sup>14</sup> La reseña elaborada por el Banco Mundial sobre el estado del conocimiento en torno a la alfabetización de adultos a nivel mundial (ver: Helen Abadzi, What We Know About Acquisition of Adult Literacy: Is There Hope?, World Bank Discussion Papers, No. 245, Washington, D.C., 1994) incluye a Freire en la bibliografía a partir de un único libro -Pedagogía del Oprimido (1968)- y hace una única mención de Freire, dentro del capítulo dedicado al tema de la Motivación: "La investigación psicológica sugiere que, entre los sectores muy pobres, el sentimiento aprendido de indefensión puede ser un obstáculo a la motivación (...) Es esta situación la que el famoso promotor de la alfabetización, Paulo Freire, intentó mejorar mediante el aumento de la conciencia de los pobres en torno a sus planteamientos y enseñándoles a escribir palabras relacionadas (por ejemplo "pobreza", "terrateniente)". Ambos hechos -suspender a Freire en la década del 60 y referirse a la concientización como una técnica para motivar a los pobres a alfabetizarse- son reveladores de un profundo desconocimiento de Freire y de su obra.

<sup>15</sup> Didacus Jules, "Education as Conscientization: A Case Study of a Prison Literacy Project in St. Lucia", Folk Research Center, St. Lucia, 1978 (mimeo).

<sup>16</sup> En: Guillermina Tiramonti, "Descentralización educativa en la Argentina: Entre la promesa y el desencanto", en: Viola Espínola (ed.), La construcción de lo local en los sistemas educativos descentralizados: Los casos de Argentina, Brasil, Chile y Colombia, CIDE, Santiago, 1994, p.95.

<sup>17</sup> "Yo quisiera morir dejando un mensaje de lucha", me decía precisamente en una última entrevista realizada en 1994. (Publicada en: Novedades Educativas, No. 79, Buenos Aires, 1997). Ver: [www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)

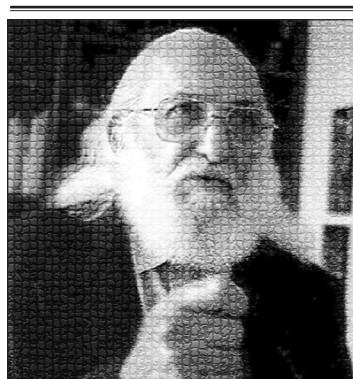
## 2. Paulo Freire, la Pedagogía de los sueños.

*Kintto Lucas.*

En la tarde que Paulo Freire comenzó a ser alfabetizado, en el suelo de la quinta de su casa en las afueras de Recife -estado de Pernambuco, Brasil-, con palabras que nada tenían que ver con el mundo adulto sino con el suyo propio, teniendo como pizarrón la tierra y como tiza una ramita de árbol, el mundo del niño no fue violentado sino penetrado y comprendido. Tal vez desde entonces los sueños de Paulo Freire comenzaron a ser históricamente viables.

Hace algún tiempo, en una conversación Paulo Freire decía: "Perdidos están los que no sueñan apasionadamente, que no son románticos. Yo sueño con que nunca más se vacíen las calles. Que nunca más los líderes políticos se sirvan de las plazas llenas para poder negociar arriba. Sueño con que aprendamos todos a asumir democráticamente los cambios. Sueño con una sociedad reinventándose de abajo hacia arriba, donde todos tengan derecho a opinar y no apenas el deber de escuchar. Este es un sueño históricamente viable, pero demanda que la gente anteayer hubiese descruzado sus brazos para reinventar esa sociedad".

Esas palabras pintan entero a Paulo Freire, quien comenzó con sus métodos pedagógicos en el estado brasileño de Pernambuco para más tarde trasladarlos a todo Brasil... y al mundo.



### La cara fea de la escuela.

Con el golpe militar de 1964 en Brasil vienen la cárcel y los años de exilio. Años plenos de trabajo, invitado por diversas naciones para que brindara su experiencia como educador. Y así anduvo por Guinea-Bissau, Santo Tomé y Príncipe, Angola, Cabo Verde, Nicaragua y Granada.

Regresó al Brasil y entre 1988 y 1992, fue Secretario de Educación de Sao Paulo.

“Nuestra preocupación central al frente de la Secretaría de Educación fue cambiarle la cara fea a la escuela municipal” -decía Paulo en aquel momento-. Dificultades económicas, edificios en mal estado, programas antiguos, son algunas de las realidades que afectan a las escuelas en América Latina. ¿Sería esa la cara fea de la escuela?

“Nuestra escuela pública siempre fue una escuela autoritaria y elitista. El exceso de autoridad del poder con relación a las escuelas, es la causa de los obstáculos que encuentran los hijos de los trabajadores, los hijos de las ‘favelas’, primero para entrar a la escuela y después para permanecer en ella. Gran parte de los niños de las clases populares en todo Brasil no entra a la escuela ¿hay ocho millones en edad escolar fuera de las aulas? y los que entran son reprobados luego. Irónicamente ese fenómeno se llama ‘evasión’ escolar”.

### **Cosas del lenguaje.**

Paulo Freire siempre pensó que enseñar a leer y escribir a esos niños exige otra comprensión del lenguaje. “Eso implica reconocer que hay una sintaxis propia de las clases populares”, decía. Cuando esto no se toma en cuenta, se están poniendo obstáculos al proceso de aprender a escribir y leer. Es un absurdo que en las escuelas primarias de las áreas populares, se subraye con rojo ‘errores’ de idioma como la concordancia entre el verbo y el pronombre. En Brasil decimos ‘a gente’ que significa nosotros. La gente popular dice ‘a gente llegamos’ en lugar de ‘a gente llegó’. Yo pregunto: ¿quién determinó que ‘a gente llegó’ es lo válido?, ¿quién dijo que este es el portugués llamado patrón culto? Si hay un patrón culto es porque hay uno que no lo es.

“¿Quiénes hablan lo inculto? Las masas populares. Allí ya se plantea la cuestión de poder con respecto al lenguaje. La gramática aparece como un instrumento de

---

**“Nuestra escuela pública siempre fue una escuela autoritaria y elitista. El exceso de autoridad del poder con relación a las escuelas, es la causa de los obstáculos que encuentran los hijos de los trabajadores,**

---



poder y represión. No es que defienda la tesis de que los niños populares deban seguir diciendo 'a gente llegamos'. Deben aprender a decir 'a gente llegó' y conocer la razón gramatical por la cual dicen eso. Pero antes tenemos que respetar la sintaxis popular. Respetar la identidad de su cultura, de su sabiduría. Y para que los niños populares aprendan el llamado 'patrón culto', debemos partir de su patrón, por lo tanto de su lenguaje, demostrándole que ellos también hablan bonito".

Esas mismas palabras las dijo siendo Secretario de Educación, y la prensa tituló: "Freire no quiere que los profesores corrijan". "Miren como es posible distorsionar y hacer un mal tremendo", comentaba Paulo en esa ocasión. Un gran número de profesores, un poco ingenuos, quedaron convencidos de que no tenían que corregir nada. "La educación es una acción que implica corrección, auto corrección y un permanente proceso de crecimiento de cada uno. No se crece sin corrección. La cuestión es saber cómo corregir, por qué, en función de qué y para qué".

Algunos niños aprenden a leer y escribir superando el primer momento de expulsión, pero son reprobados después en distintas disciplinas. "Esto ocurre -enfaticaba el pedagogo brasileño-, porque la escuela les impone una forma de apreciación que no se corresponde con el tipo de experiencia social que esos niños tienen".

"Cambiar la cara a la escuela es, en el fondo, cambiar la organización de los programas de estudio; es alterar la comprensión metodológica de la enseñanza, la comprensión de lo que significa 'enseñar', de lo que significa 'aprender'. Y eso no se hace por decreto. Pero no se puede democratizar la escuela de una manera autoritaria porque sería un contrasentido. Cuando uno se da cuenta de eso, descubre que hay algunos caminos para lograr ese objetivo. El principal es el convencimiento de los profesores, la formación científica permanente del cuerpo docente".

---

---

**"Yo no puedo esperar  
que esta juventud inquieta,  
decepcionada con los  
viejos, en conflicto con sí  
misma y su tiempo quiera  
'boleros'..."**

---

---

## **Pensar creativamente.**

Las dificultades encontradas por Paulo Freire al frente de la Secretaría de Educación fueron muchas. Tal vez eso afirmó la teoría de los que señalan que para modificar la educación primero hay que cambiar la sociedad. “Con la experiencia de la práctica uno percibe que no hay que esperar a que la sociedad cambie -comentaba-. La mejor manera que tendríamos de no hacer nada, sería esperar que la sociedad cambie, porque ahí no cambia nada. En la alcaldía estuvimos metidos en el subsistema oficial, una burocracia que hizo todo lo posible para perjudicar nuestro trabajo, sin embargo se hizo bastante”.

Otra forma de autoritarismo es la segregación con niños que no cumplen los patrones de aprendizaje exigidos por la escuela. Son los niños derivados a lo que en muchos países se denomina ‘Escuelas Especiales’. “En Brasil -comentaba sonriendo- son pésimas. Los niños de esas escuelas son normales pero son reprimidos. Los test para percibir la inteligencia o la habilidad son absurdos. Me comentaban el caso de tres niños de Sao Paulo que fueron considerados incompetentes desde el punto de vista del ritmo y en relación al aprendizaje de lectura y escritura. Inmediatamente después de ser considerados incapaces, empezaron a bailar una zamba acompañándose con una caja de fósforos, mostrando la creatividad que tenían. Es terrible que nos dejemos caer en la trampa de la falsa científicidad, afirmando cosas que no son”.

Otro motivo de debate es la “capacidad” de ciertos “educadores” para castrar la creatividad de los niños. “Uno de los problemas más importantes que tenemos en este fin de siglo -decía Freire- por el alto desarrollo tecnológico, es la pérdida de la curiosidad y la creatividad. Cada vez queda un espacio más pequeño para la curiosidad y la creatividad”.

Algunos pocos, lejos de las grandes masas, producen conocimientos al servicio de una minoría que comanda el mundo desde el poder. Estas minorías son las únicas que se están dando el lujo de pensar creativamente, de

---

**“Uno de los problemas más importantes que tenemos en este fin de siglo -decía Freire- por el alto desarrollo tecnológico, es la pérdida de la curiosidad y la creatividad...”**

---

---

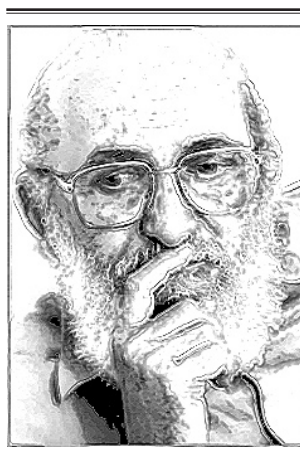
### Compilación de su obra y legado.

indagar y desarrollar su curiosidad. Ellas piensan curiosamente para que las mayorías no piensen. Los educadores pueden jugar un papel fundamental para cambiar esa realidad.

Paulo Freire falleció a los 75 años y hasta el final estuvo creando, pensando, escribiendo y reflexionando. Tal vez por eso, todavía encontraba una forma fluida de comunicarse con la juventud. “Hay que aprender con los jóvenes -decía-, y entender cómo ellos entienden la vida, que no es necesariamente igual. Para mí el rock es una locura. Esa desarmonía, ese barullo... Pero eso tiene que ver con el tiempo histórico de la juventud”.

“Yo no puedo esperar que esta juventud inquieta, decepcionada con los viejos, en conflicto con sí misma y su tiempo quiera ‘boleros’. Su forma de expresar la vida y la comunicación es la anti-comunicación. Yo tengo el derecho de que no me guste, pero tengo el deber de entender y no simplemente decir esto no sirve. Mi criterio de la belleza es diferente”.

Una charla con Paulo Freire dejaba múltiples enseñanzas, dejaba su humanismo, su humildad, su sabiduría. Cuando conversaba enseñaba, pero también aprendía. Siempre estaba aprendiendo, apostando a la pedagogía de los sueños.





### 3. Leer el mundo de Paulo Freire.

*Ramón Moncada. Medellín, Colombia.*

Hoy, 2 de mayo del 2007, recordando la muerte de Paulo Freire hace diez años, quiero aprovechar para su recuerdo, homenaje y relevancia de su vigencia, un concepto suyo de gran fuerza y potencia: La lectura del mundo.

“Leer el mundo”, que en mis relaciones con el vínculo entre ciudad y educación lo he propuesto también en la escala específica de “leer la ciudad”; nos ubica como actores y como lectores del mundo que habitamos, o mejor aun, como actores que habitan y leen el mundo; porque hay quienes solamente habitan el mundo, y hay otros que solamente leen el mundo; la magia y la potencia de este concepto de Freire está justamente en la convergencia y la sinergia entre habitar y leer el mundo. Lo que evidencia una relación estrecha con la ética, ética de mi propia responsabilidad histórica y social; ética con el mundo que habito; comprendiendo claro está, que habitar un presente, es vivir con él los trayectos de memoria y el acumulado de culturas y sociedades; y al mismo tiempo, habitar un presente es responsabilizarse también con el futuro de sociedades y culturas.

Leer el mundo tiene una doble vía de interrogación. La primera vía, la vital, es la lectura cotidiana que hacemos en el día a día, lo que sugiere la capacidad de asombro por las pequeñas, las medianas, las grandes y las gigantescas cosas que suceden ante nuestros sentidos; las pequeñas y las medianas cosas requieren evidentemente de mayor capacidad de asombro para darles significado, para leerlas y conectarlas.

Esta primera vía se asocia al conocimiento del mundo, que en otras escalas espaciales corresponde a conocer el barrio, la comuna, el municipio, la ciudad; un conocimiento que resulta de la relación directa con sus espacios, con sus señas, con sus rectas, curvas y rincones, con sus olores y sus colores, porque el mundo se conoce también



con los sentidos cuando se recorre, cuando no se transita de forma inadvertida, cuando sentimos el recorrido y nos asombramos de los detalles.

La otra vía de leer el mundo, corresponde también a las preguntas que nos hacemos desde disciplinas o desde campos interdisciplinarios para analizar, comprender, interpretar, explicar y relacionar; porque la lectura del mundo, nos obliga a reconocer también el acumulado social y cultural del conocimiento construido y producido por la humanidad (y el desarrollado también por la propia naturaleza, como lo describe Michel Serres en el Contrato natural).

Este acumulado del conocimiento lo encontramos en ciencias y disciplinas, pero también lo estamos recreando, construyendo y produciendo en la lectura permanente del mundo; por eso emerge también una nueva epistemología o una por lo menos, nuevas formas de la epistemología, para definir y para construir conocimiento; es decir, que leemos el mundo a partir del acumulado social que tenemos desde las ciencias, disciplinas y campos del saber, pero a la vez, lo estamos leyendo y definiendo desde campos epistemológicos emergentes o alternativos. En todo caso, Freire nos propuso la lectura del mundo desde la capacidad de asombro, desde la pregunta generadora y también desde el rigor del pensamiento y el conocimiento; es justamente aquí donde interviene el diálogo de saberes para conocer y leer el mundo.

Leer el mundo, ¿para qué? Esta pregunta nos pone en el punto del sentido la finalidad y los propósitos. Si bien Freire resaltaba y valoraba la importancia de saber y conocer; su preocupación mayor la ponía justamente en el sentido, en la finalidad. Leer el mundo para que el mundo nos duela, es decir, para que nada de lo humano (y lo natural) nos sea indiferente, leer el mundo para ser sensibles; leer el mundo para transformarlo.

Si bien el propio Freire hizo una importante reflexión autocrítica acerca del concepto o premisa de transformación de la realidad, entre Pedagogía del Oprimido (años 60) y Pedagogía de la Esperanza (años 90); para lo cual

---

**... Porque la lectura  
del mundo, nos obliga  
a reconocer también  
el acumulado social y  
cultural del conocimiento  
construido y producido  
por la humanidad...**

---

reconocía la discusión acerca de la propia definición de realidad y los alcances y limitantes de su transformación; sin embargo, desde el propio sentido de la educación y la pedagogía, mantenía una estrecha relación entre el conocimiento y la lectura del mundo y nuestra contribución a su transformación; entendiendo que ésta se da en muchas escalas, desde lo más inmediato y de mayor capacidad de influencia de los sujetos hasta los más lejano en lo cual tienen poca o limitada capacidad de influencia los sujetos y comunidades e intervienen otros agentes o determinantes.

Esta relación entre lectura del mundo y transformación, se ubica necesariamente en el horizonte de la ética, porque establece una interdependencia entre el conocimiento y la lectura del mundo con nuestra responsabilidad individual y colectiva frente a situaciones, necesidades y problemas (entendiendo, claro está, la escala y la diferencia de responsabilidades y roles) y para que la finalidad de "A leitura do mundo" se exprese en un mundo más feliz, lo que en términos sociales y de ciudadanía, implica un mundo con garantía de todos los derechos humanos para todas las personas.

---

**Esta relación entre lectura del mundo y transformación, se ubica necesariamente en el horizonte de la ética, porque establece una interdependencia entre el conocimiento y la lectura del mundo**

---





## 4. El pensamiento de Paulo Freire y la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la Interculturalidad.

*Jorge Jairo Posada Escobar. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. 2005.*

En Colombia como en muchos países se está vendiendo la idea de una evaluación por competencias, de un currículo por competencias. Uno de los argumentos centrales es que no se trabaja por contenidos sino por competencias. Ya no se debería trabajar por contenidos, porque es anticuado, pertenecería a la educación tradicional. Las competencias se han difundido en Colombia, como lo que garantizará cambiar la educación.

“La idea rectora es convertir en propósito fundamental de la educación básica la preparación de los alumnos para las complejas exigencias de las sociedades contemporáneas, promoviendo el desarrollo de ciertas capacidades y superando el énfasis en el aprendizaje de contenidos.

... por esta razón podemos afirmar que el problema de las competencias ronda a la educación colombiana trayendo vientos de cambio” (Torrado, 2003).

Además, junto con la difusión de las competencias como la salvación de la educación, se ha hecho un esfuerzo por definir unos estándares nacionales, (definir un currículo único mínimo), se argumenta que habrá más equidad, que los estándares tienen el mínimo que necesita saber una persona para ser una persona competente en el siglo XXI...

Según el Ministerio de Educación Nacional: “Los estándares son criterios claros y públicos para que los colombianos conozcamos qué hay que aprender. Son el punto de referencia de lo que un alumno puede estar en capacidad de saber y saber hacer, según el área y el nivel.

---

**“La idea rectora es convertir en propósito fundamental de la educación básica la preparación de los alumnos para las complejas exigencias de las sociedades contemporáneas**

---

Sirven de guía para que en todos los colegios urbanos o rurales, privados o públicos del país, se ofrezca la misma calidad de educación. Esto propicia la equidad de derechos y oportunidades para todos.

Los estándares se definieron para que los estudiantes no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es necesario en la vida y lo apliquen todos los días en la solución de problemas reales. Se trata de que un niño, una niña o un joven hagan bien lo que tienen que hacer. Y, si todos tenemos claro lo que se espera de la educación, asumiremos la tarea sabiendo hacia dónde vamos, sin dar tantas vueltas, así cambiemos de escuela.

Ojo: la idea de ser competente significa aplicar lo que se sabe para desempeñarse en una situación. Los estándares sirven como referentes para las evaluaciones que realice cada institución y para las que lleve a cabo el Instituto Colombiano para la Educación Superior, ICFES.

---

**... la idea de ser competente significa aplicar lo que se sabe para desempeñarse en una situación.**

---

### **Lo que no se evalúa no se mejora.**

En las escuelas y colegios del país se han evaluado todos los alumnos de Quinto y Noveno Grado en Matemáticas y Lenguaje. Los resultados de esas evaluaciones se entregarán a las instituciones en los próximos meses.

Con base en los resultados, y teniendo en cuenta los estándares, cada institución debe preparar un plan para mejorar. Al desplegar la creatividad, los maestros e instituciones, podrán definir claramente qué hace falta para alcanzar y superar los estándares". (MEN, 2003).

### **El pensamiento de Freire y la visión de competencias: análisis crítico.**

El currículo por competencias es una vuelta a las propuestas curriculares de la tecnología educativa, todo se programa de antemano, ya no son objetivos en infinitivo, sino, es redactado en lo que debe ser capaz el estudiante

de hacer. Aun los valores se pueden volver competencias, a estas se le han llamado competencias ciudadanas. De esta forma, se han priorizado unas competencias que tienen relación con la lengua castellana, con las matemáticas, las ciencias y para la enseñanza de los valores unas competencias ciudadanas, esto sería lo fundamental, lo demás, serían añadiduras, sobrantes por si hay más tiempo en el trabajo escolar.

Para la formación de educadores también se proponen currículos por competencias, o se redactan los objetivos y los perfiles en una determinada forma para que se conviertan en competencias.

Algunas empresas editoriales de libros de texto, que definen en gran parte el currículo que se practica en los colegios, han cambiado los títulos de los capítulos y de los ejercicios, ya clásicos en la labor educativa. En vez de decir: Unidad. Redacción de textos, dicen: Competencia. Redacción de textos.

Las competencias se presentan como una especie de habilidades neutras, sin contenido, sin ideología, son lo que necesitan los niños y los jóvenes para ser competentes. Con este enfoque educativo se puede culpabilizar a determinados maestros y escuelas de los males de la sociedad, “el país está mal porque no se formaron estudiantes en competencias”, “este educador no desarrolló las competencias en los estudiantes”.

Para Marco Raúl Mejía el capitalismo en la era de la globalización ha traído importantes cambios en la vida social, que a su vez han repercutido en el trabajo, en la escuela y en las organizaciones gremiales y sociales. Mejía señala tres cambios en los componentes del tipo de capitalismo que se están dando con la globalización:

Un primer elemento de cambio está dado por la revolución científico-técnica. La revolución actual tendría su centralidad en la incorporación de la tecnología a los procesos productivos, realizando esta parte del trabajo que en el pasado realizaban los grupos de trabajadores menos calificados (trabajo simple). Es allí donde surge un asalariado del conocimiento, con un trabajo mucho más

---

**La empleabilidad es formar seres humanos con las competencias, unas capacidades de saber hacer, para salir a disputar los pocos puestos de trabajo que hay en la sociedad.**

---

subjetivo y con competencias mucho más cognitivas. Esto significa que el capitalismo globalizado construye un nuevo patrón de acumulación y de control centrado en la tecnología, en donde cada vez se relega más en el proceso a quienes no poseen las competencias propias de ese mundo tecnológico.

Un segundo componente de cambio del tipo de capitalismo es la permutación de hegemonía del sector manufacturero al sector financiero, lo que implica niveles de reestructuración de la sociedad y de los agentes de poder.

Una tercera característica es que la organización del trabajo deja de ser nacional y se transnacionaliza bajo otras condiciones, en cuanto no sólo precariza y vuelve a formas anteriores, sino que también construye las de este tiempo. Recuerden que en Occidente, en el Siglo XX, aparecieron tres grandes formas de organización del trabajo: el Taylorismo, el Fordismo y el Post-fordismo.

Ahora se dice que estamos en el cuarto momento de la construcción del trabajo: el Toyotismo. Éste último, un régimen de producción regulado en lo que fue la reestructuración japonesa de la producción. Esa reestructuración del trabajo va a dar forma al trabajo en la sociedad globalizada, y va a afectar las diferentes formas de realizarlo, por ejemplo, sus consecuencias se van a ver en el currículo y en el trabajo pedagógico.

Mejía considera que el capitalismo refunda la escuela: “El capitalismo actual necesita refundar la escuela porque él ya cambió los fundamentos de su sociedad, su cultura, su proyecto de desarrollo y de ser humano, es decir, su proyecto ha sido transformado desde la ciencia y la tecnología, y es un proyecto profundo en el cual algunos autores llegan a sostener que es un cambio en la forma de la energía, es decir, conocimiento e información se convierten en una energía que ha iniciado un desplazamiento de las energías fósiles.

Sin embargo, ¿cuál es el problema con que se encuentra el capitalismo globalizado? El capitalismo globalizado no garantiza pleno empleo, mientras que el proyecto anterior, el capitalismo manufacturero, a pesar del des-

---

**... El capitalismo globalizado modificó y está modificando a la escuela, y uno de los grandes problemas que tenemos es que debemos entender la lógica de ellos para poder plantear las peleas, las resistencias...**

---

empleo que tenía como ejército de reserva, funcionaba buscando el pleno empleo. Hoy el capitalismo tiene claro que la educación no garantiza empleo, es decir, que esa educación se acabó y que por lo tanto la escuela adquiere una función distinta.

Es una escuela para la reestructuración productiva, es decir, la forma de producción anterior no sirve, es necesario garantizar el aumento de la productividad de las personas. Por eso, la educación de hoy es una educación para la empleabilidad, no hay más educación laboral ni trabajo en el sentido tradicional.

La empleabilidad es formar seres humanos con las competencias, unas capacidades de saber hacer, para salir a disputar los pocos puestos de trabajo que hay en la sociedad. Pero estas competencias ya no son para la sociedad, son individuales, es el individuo quien las porta. Y aparecen claramente tres tipos de competencias en donde se conjuga proyecto globalizador y proyecto de empleabilidad.

1. Competencias cognitivas. Es un mundo profundamente organizado y estructurado desde lo que llamaríamos el pensamiento complejo, el pensamiento abstracto.

2. Competencias técnicas. Se acabó el saber por el saber, es necesario saber hacer algo con el saber que se tiene. La reformulación del conocimiento en el capitalismo globalizado desborda el problema del conocimiento de la modernidad, porque lo hace específico y al hacerlo específico lo vuelve en un saber técnico, es decir, tengo que saber qué soy capaz de hacer con eso, a mí no me basta con saber. Por eso se comienza a regular cuáles son los saberes importantes y entonces, si falta el profesor de Estética no hay problema, ya no es muy importante, porque aparece un tipo de saber pragmático, que requiere un saber técnico y comienza a negar otro tipo de saberes.

3. Competencias de gestión. Se hace necesario desarrollar las competencias anteriores, colocarlas en juego en la sociedad; es decir, saberlas colocar en el

---

---

**P**or eso, la educación de hoy es una educación para la empleabilidad, no hay más educación laboral ni trabajo en el sentido tradicional.

---

---

contexto y relacionadas con procesos en la sociedad. Esto es, que sean útiles en la acción de quien las tiene, para moverse en el mundo globalizado.

“Entonces digamos que el capitalismo globalizado modificó y está modificando a la escuela, y uno de los grandes problemas que tenemos es que debemos entender la lógica de ellos para poder plantear las peleas, las resistencias y encontrar las fisuras, para construir también nuestra protesta y organización de estos tiempos, dándole forma al nuevo horizonte crítico y transformador”. (Mejía, 2004).

Mejía considera que el capitalismo actual requiere cambiar la escuela, adaptarla para que funcione de manera más funcional, y para esto requiere una formación basada en las competencias. Según lo anterior, las competencias serían un saber para la adaptación a los cambios del mundo del trabajo en la sociedad globalizada actual, no son pues herramientas para interpretar el mundo y tratar de transformarlo como nos propone la pedagogía freiriana, es solo para adaptarnos a lo que hay.

Miremos qué consecuencias tiene esto para la formación y la construcción de propuestas curriculares en relación con la multiculturalidad y la interculturalidad.

### **Las propuestas hegemónicas de currículo y la multiculturalidad.**

Para que exista un mercado libre en educación, en el que se presente al consumidor un conjunto atractivo de ‘opciones’, el currículo nacional y, sobre todo, la evaluación nacional con pruebas estandarizadas, han de operar en esencia como un ‘comité de vigilancia’ para controlar los ‘peores excesos del mercado’.

El currículo estandarizado pone en marcha un sistema en el que los mismos estudiantes quedarán clasificados y ordenados como nunca antes. Uno de los papeles primordiales que desempeñará consiste en operar como ‘un mecanismo’ para diferenciar de forma

---

**La visión conservadora  
de la escuela ve al  
multiculturalismo  
como una amenaza a la  
identidad nacional.**

---

más rígida a los estudiantes con respecto a normas fijas, cuyos significados y derivaciones sociales no estarán sometidos a escrutinio. En vez de cohesión cultural y social, las diferencias entre 'nosotros' y los 'demás', socialmente creadas, serán aún más fuertes y los antagonismos sociales y la destrucción cultural y económica empeorarán". (1995).

"En esta sociedad, como en todas, solamente ciertos significados son considerados 'legítimos', sólo ciertas formas de comprender el mundo terminan por volverse conocimiento oficial". (Apple, 1994).

Este proceso no sucede de forma natural, la sociedad está estructurada de tal forma que los significados dominantes tienen más posibilidad de circular. Pero al mismo tiempo reconoce que estos significados pueden ser cuestionados, resistidos y algunas veces transformados. El mantenimiento de la falsa idea acerca del conocimiento como un artefacto relativamente neutro, tornándose apenas en un objeto o en un proceso psicológico, ha permitido una relativa despolitización de la cultura que las escuelas distribuyen.

Desde la pedagogía crítica y desde el pensamiento de Paulo Freire es fundamental el cuestionamiento de las formas de conocimiento – ¿de quién es esta cultura?, ¿a qué grupo social pertenece este conocimiento? y ¿de acuerdo con el interés de quién es que se transmite determinado conocimiento en instituciones culturales como las escuelas?

La educación y el currículo no acontecen en un vacío cultural, político, ideológico, religioso, se interrelacionan directamente con las dinámicas de género, raza, clase y orientación sexual.

Las competencias y la estandarización del currículo es un intento más de control del trabajo docente, sobre las formas de enseñar y sobre lo qué se enseña. De esta forma la educación ha mantenido una práctica de exclusión, además de participar directamente en las luchas por el control del conocimiento que consolida un determinado sentido común.

---

---

**... las diferencias entre 'nosotros' y los 'demás', socialmente creadas, serán aún más fuertes y los antagonismos sociales y la destrucción cultural y económica empeorarán".**

---

---

## **Concepciones freirianas.**

Desde las concepciones freirianas desarrolladas por las pedagogías críticas se comprende no sólo la relación entre el fenómeno educativo y las políticas sociales, culturales, económicas, e ideológicas más amplias, sino también el modo cómo los sectores hegemónicos se han posicionado en el control por el conocimiento legitimado por la educación, un conocimiento que debe ser visto como parte de una selección histórica, traducción de conflictos, en el plano teórico y práctico y que sistemáticamente ha silenciado las voces de los más desfavorecidos.

La visión conservadora de la escuela ve al multiculturalismo como una amenaza a la identidad nacional. Dado el entramado mono-cultural y euro-céntrico que ha caracterizado el desarrollo institucional de la modernidad, la convivencia de individuos con visiones del mundo diferente era concebido como una dificultad y un problema a aniquilar o por lo menos a no tener en cuenta. Por esto, para el proyecto moderno de educación y de sociedad se consideraba la multiculturalidad como un obstáculo; la educación debería lograr la homogenización cultural.

Tradicionalmente, la ciudadanía ha sido pensada sobre la base de la nación, un concepto que permitía asociar estado, territorio y cultura. En virtud de esta asociación, se ha tendido a ver la homogeneidad cultural como la base sobre la que construir una identidad compartida de los conciudadanos que salvaguardara el orden y la estabilidad sociales. La uniformización cultural se ha tendido a suponer, así, como la condición necesaria de la ciudadanía nacional, lo que ha llevado a asociar tradicionalmente la identidad cultural con la identidad nacional.

Diferentes autores han criticado el peso que este supuesto de la homogeneidad cultural ha tenido en el programa del liberalismo político moderno, un programa excesivamente vinculado al mito de la "misión civilizatoria" característico del euro centrismo.

Existen hoy en día importantes tendencias que ponen en crisis esa visión indiferenciada y culturalmente homo-

---

**El peligro del relativismo  
es que da cobertura  
ideológica a formas  
suaves de racismo  
sin raza y a prácticas  
hostiles a la convivencia  
intercultural.**

---



génea de la cultura y la pertenencia nacional como fundamento de la ciudadanía.

La visión de "deficiencia" latente en la consideración de la diversidad cultural como disfuncionales, realiza un programa típicamente asimilacionista de integración, el cual no ofrece un acercamiento adecuado a la cuestión de la diversidad cultural porque tiende a dar por supuesta la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales). La sensibilidad muticulturalista, tan importante en el movimiento de ideas de la post modernidad, ha denunciado hasta la saciedad el etnocentrismo latente en esta perspectiva y los múltiples prejuicios que la producen y que se reproducen con ella.

Esta crítica ha sido importante y debe reconocerse entre los méritos de las teorías de la diferencia. Nos ha mostrado la conflictividad esencial de la vida cultural y el etnocentrismo solapado que vestía con el desprecio a la irracionalidad lo que en el fondo quizá no sea más que desprecio hacia quienes se considera marcados por ella. Nos ha obligado a preguntarnos si la homogeneidad cultural es tan necesaria o tan deseable como tradicionalmente se ha supuesto, e incluso si realmente ha existido tanto como se nos ha hecho creer. Nos ha hecho aprender a mirar nuestras prácticas con otros ojos y reflexionar sobre qué nos hace verlas como normales.

Como movimiento de ideas, sin embargo, el balance del multiculturalismo tiene también su "debe". Cuando la denuncia de esa condena de ciertas identidades al ostracismo se transmuta en la sacralización de las identidades, se tiende a asociar el reconocimiento de la diversidad a una aceptación de las culturas como entidades cerradas y esencialmente homogéneas en sí mismas, al mismo tiempo que absolutamente heterogéneas entre sí. Se reproduce, así, un tipo de estrechez epistemológica paralela a la asociación anteriormente comentada entre identidad nacional y la homogeneidad cultural.

"El esencialismo implícito en esta operación conlleva una teoría de la pertenencia y la identidad social excesiva-

---

**"La preocupación central de Paulo Freire es la educación, inclusive la escolar, como un problema cultural, como una actividad cultural y un instrumento para el desarrollo de la cultura..."**

---

---

**El relativismo es una postura cómoda ante los interrogantes que nos plantea la convivencia con quienes tienen otra forma de ver la vida.**

---

mente apegada al determinismo cultural y poco atenta a la variabilidad de las estrategias individuales de adaptación y a los procesos de comunicación e intercambio que los atraviesan (Terrén, 2003)". En este sentido es en el que puede afirmarse que el esencialismo cultural esclerotiza la diversidad humana y la transforma en imposibilidad de diálogo. Fundamenta, así, esa actitud superficialmente tolerante que es el relativismo.

El relativismo es una postura cómoda ante los interrogantes que nos plantea la convivencia con quienes tienen otra forma de ver la vida. Es cómoda porque no toma partido ante la confrontación de ideas y el debate público porque asume como premisa inicial -normalmente de forma inconsciente- el principio de incommensurabilidad de las culturas y acepta como irreductible el pluralismo de sus interpretaciones. Al apartarse de toda interacción deliberativa, reduce la posibilidad de una solidaridad bien fundada y la empobrece hasta reducirla a un pírrico ideal.

El peligro del relativismo es que da cobertura ideológica a formas suaves de racismo sin raza y a prácticas hostiles a la convivencia intercultural. El relativismo da pie a un tipo de reconocimiento de la diferencia que, en vez de fomentar la interacción y la negociación sobre escenarios que reduzcan la exclusión, abre la puerta a la naturalización de las diferencias culturales, a la inferiorización y, en última instancia, a la segregación. Lleva a un atrinchamiento en lo que se considera propio y promueve una solidaridad restringida a quienes son culturalmente afines, no a una solidaridad profunda basada en el diálogo de perspectivas alternativas.

El problema de trabajar la diversidad cultural consiste asumirla en un proyecto en constante negociación. Coexistir no es convivir, y el relativismo sólo sirve para lo primero, y para revestir de tolerancia lo que no es más que simple incomprensión y rechazo de la deliberación.

El relativismo y el multiculturalismo liberal suponen la neutralidad de las instituciones y las teorías críticas nos han venido enseñando desde hace muchos años que es muy difícil pensar en una educación culturalmente neutra.

¿Es entonces el mono culturalismo un horizonte inexorable de la racionalidad educativa al que sólo puede contraponerse un multiculturalismo absoluto en la forma de escuelas y currículos separados?

El modelo de racionalidad predominante ha sido de universalismo colonizador, que somete la lógica de la integración a la asimilación y a la extinción de los particularismos en aras de la homogeneidad cultural. Pero abandonar el presupuesto de la homogeneización no tiene porqué conducirnos a la balcanización cultural en que termina el relativismo absoluto. Entre el universalismo mono cultural y la fragmentación de universos culturales cerrados e incommunicados, entre sí cabe explorar otra alternativa que ha de forjarse en el terreno no sólo de la multiculturalidad, como en el de la interculturalidad.

Esta posición sobre la necesidad del diálogo inter e intra cultural la desarrolla Joao Francisco de Sousa desde el aporte del pensamiento de Freire: "... la cuestión de la diversidad cultural como posibilidad de un diálogo Inter e intracultural en la construcción de procesos educativos con los estratos populares y sectores subordinados de las sociedades nacionales y de la sociedad mundial que respondan a los desafíos del mundo posmoderno. Construcción de una educación que, comprendiendo las diversas implicaciones de la diversidad cultural, trabaje por el diálogo entre las culturas (interculturalidad) por medio de la realización de ésta en la práctica pedagógica, pudiendo contribuir, por medio de su experiencia en las instituciones educativas, como la construcción de la multiculturalidad que puede llegar a ser característica fundamental de una sociedad democrática".

"La preocupación central de Paulo Freire es la educación, inclusive la escolar, como un problema cultural, como una actividad cultural y un instrumento para el desarrollo de la cultura, capaz de contribuir con la democratización fundamental de la sociedad, de la propia cultura y con el enriquecimiento cultural de sus diferentes sujetos, especialmente de los sujetos populares". (Souza, 2001)

La multiculturalidad e interculturalidad puede contri-

---

**La interculturalidad debe convertirse en algo más que un referente crítico para examinar las representaciones racistas de la cultura dominante.**

---

buir a la profundización de la democracia, porque amplía los canales de deliberación; puede profundizar, en vez de minar, los vínculos de solidaridad que subyacen a una ciudadanía compartida, porque puede igualmente ayudar a ampliar nuestro ejercicio de esa virtud tan compleja que es la fraternidad.

Allí es donde la multiculturalidad como situación de hecho se puede desarrollar a través de la interculturalidad como proyecto, y donde verdaderamente se fragua la tarea de comprensión, comunicación. Allí es donde entra en juego la labor de la educación democrática y la necesidad de construir propuestas curriculares que la desarrollen.

La multiculturalidad y la interculturalidad ofrecen, por tanto, una oportunidad de renovar tanto nuestra concepción de la ciudadanía democrática como nuestra forma de entender la contribución de la escuela a su aprendizaje. Para que el reconocimiento de la diversidad cultural pueda eludir los riesgos del relativismo o de las euforias diferencialistas, es preciso conceder a sus integrantes, protagonismo en la relación educativa.

Esto exige, desde luego, trascender lo puramente escolar de la relación educativa y ampliar su contenido participativo utilizando y fomentando redes sociales extraescolares que conecten a los ciudadanos entre sí.

### **Propuestas curriculares que aportan al multiculturalismo y a la interculturalidad.**

Los currículos tradicionales y hegemónicos han transformado al conocimiento en un fin más que en un medio para la educación, en el entendido que las escuelas han asumido la tarea de congrega a niños, jóvenes y a adultos con el objeto de que lleguen a manejar datos, hechos, conceptos aislados, seleccionados para ellos por personas que tienen la autoridad social para hacerlo. No parece llamar a nadie la atención, excepto a estudiantes y profesores en instantes de lucidez, que la transmisión de tales contenidos aislados, descontextualizados de la vida y no

---

**Son los profesores/as que puedan desarrollar formas alternativas de pedagogía que privilegien la lucha por la inclusión, a partir de currículos que acojan las diferencias identitarias que marcan los individuos y los grupos sociales...**

---

sometidos a validación en el tamiz de la vivencia personal carece de significado y está, como es obvio, condenada al olvido.

Jurjo Torres, por su parte, en vista del fracaso escolar inherente al esquema en comentario, afirma que “la historia de la educación... puede ser releída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos” (1996).

Estas propuestas curriculares involucran la idea, cargada de etnocentrismo, de que la única versión posible de la buena vida es aquella ligada al conocimiento producido en áreas estrechamente definidas por varones blancos y de clase media alta, desmereciendo las formas de vida y de conocimiento surgidas en otros grupos sociales y de instancias productoras de saber independientes del ámbito académico.

Partimos de la idea central de que desarrollar un currículo democrático supone pensar la educación desde la interculturalidad. Una interculturalidad que promueva prácticas pedagógicas que brinden la posibilidad de que las escuelas se conviertan en lugares donde alumnos y docentes puedan llegar a ser peritos en cruzar fronteras, comprometidos en una reflexión crítica y ética sobre qué significa poner en diálogo recíproco una diversidad más amplia de culturas y pensarlas desde las relaciones antagónicas de dominación y subordinación.

La interculturalidad debe convertirse en algo más que un referente crítico para examinar las representaciones racistas de la cultura dominante. También debe proponer un espacio en el que la crítica de las prácticas culturales esté ligada a la producción de espacios culturales marcados por la formación de nuevas identidades y prácticas pedagógicas que plantean un vigoroso desafío a los principios clasistas, racistas, patriarcales y sexistas implantados en la sociedad y la educación.

Es necesario tener en cuenta que la construcción de propuestas pedagógicas curriculares supone un profesor/a intelectual, implica el trabajo en equipos pedagógicos y

---

**La interculturalidad debe convertirse en algo más que un referente crítico para examinar las representaciones racistas de la cultura dominante.**

---

el crear condiciones al interior del trabajo educativo para poder construir colectivamente dichas propuestas.

La categoría “los profesores como intelectuales” permite que se repiense el trabajo pedagógico, ofreciendo la base teórica necesaria para considerarlo como un trabajo intelectual y no sólo técnico. La categoría es útil en la medida en que procura definir las condiciones necesarias para que el profesor funcione como intelectual. Además, la categoría sugiere al profesor luchar por la concretización de esas condiciones. Ayuda a iluminar el papel que el profesor, por medio de su práctica, desempeña en la producción y en la legitimación de determinados intereses.

Giroux (1988) sustenta que el profesor/a requiere actuar como intelectual transformador, fundamentando sus actividades en un discurso moral y ético pautado en la preocupación con el sufrimiento y la lucha de los oprimidos. Pero los pedagogos críticos inspirados en Freire cuestionan la visión de intelectual como un individuo iluminado, capaz de concientizar las masas y de definir, a priori, los rumbos del proceso de cambio. Se propone la imagen del intelectual público, preocupado en ampliar los espacios públicos en el que se dan los debates y se toman decisiones, así como para articular concepción e implementación, pensamiento y práctica, con proyectos colectivos.

De ahí la importancia de defender el punto de vista de que el profesor/a requiere asumirse como intelectual, a pesar de las condiciones adversas en que trabaja y de la campaña de desprestigio social a la que es sometido su ejercicio profesional.

Son los profesores/as que puedan desarrollar formas alternativas de pedagogía que privilegien la lucha por la inclusión, a partir de currículos que acojan las diferencias identitarias que marcan los individuos y los grupos sociales y, al mismo tiempo, constituyan espacios en que se enseñen y aprendan los conocimientos y las habilidades necesarias para la transformación de las relaciones de poder que socialmente producen y preservan tales diferencias.

---

**De ahí que, en el  
horizonte de la  
alfabetización, por  
ejemplo, yo venga desde  
hace mucho tiempo  
insistiendo en lo que llamo  
“lectura del mundo y  
lectura de la palabra”.**

---

No se trata de hacer un recetario que nos indique qué hacer. La respuesta a tal inquietud, por el hecho de partir de la identificación de los temas, problemas, que resulten motivadores para los niños, jóvenes, adultos debe surgir del ejercicio de la deliberación, la negociación y la toma de decisiones, procesos en los que las variables en juego son proveídas por todos los actores escolares pero cuyo foco está exclusivamente en los estudiantes, sus necesidades e intereses por construir significados y encontrar sentidos.

Hay que entender que la construcción de propuestas es una forma de ejercer la imaginación creadora y negociadora, la que aparentemente corresponde a un órgano atrofiado por una vida y una cultura escolar construidas a partir de prácticas autoritarias y que, una vez puesto a trabajar, debería aumentar progresivamente tanto su presencia cuanto su productividad.

Para Freire la comprensión del mundo, la conciencia del mundo está articulada a su transformación, por esto es necesario una pedagogía que articule teoría y práctica, Freire lo plantea así:

“Es interesante observar cómo para la comprensión idealista, no dialéctica, de las relaciones conciencia-mundo, podemos hablar de concientización siempre que ésta, en cuanto instrumento de cambio del mundo, se realice en la intimidad de la conciencia, dejando así intacto el mundo propiamente dicho”. (Freire, 1993).

## **La propuesta pedagógica de Freire.**

La pedagogía propuesta por Freire supone un currículo que suscite el esfuerzo crítico, la curiosidad, la búsqueda, el asumir a los estudiantes como sujetos; una pedagogía que relaciona la lectura de la palabra con la lectura del texto:

“Desde el punto de vista del dogmatismo mecanicista, ni siquiera tenemos cómo hablar de concientización. Es por eso que las dirigencias dogmáticas, autoritarias, no

---

**... Me parece valioso llamar la atención de educadores y educadoras progresistas sobre el movimiento contradictorio entre negatividades y positivities de la cultura”.**

---

tienen por qué dialogar con las clases populares, con los estudiantes y sí decirles lo que tienen que hacer”.

Si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo como funciona la sociedad, no es porque sean, digo yo, naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, porque hace mucho que se les prohíbe saber; la salida es la propaganda ideológica, la “esloganización” política y no el esfuerzo crítico a través del cual hombres y mujeres van asumiéndose como seres curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de descubrimiento de la *raison d'être* de las cosas y de los hechos.

---

**... 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 ahí que, en el horizonte de la alfabetización por ejemplo, yo venga desde hace mucho tiempo insistiendo en lo que llamo “lectura del mundo y lectura de la palabra”. Ni la lectura sólo de la palabra, ni la lectura solamente del mundo, sino las dos dialécticamente solidarias. 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”. (Freire, 1993).

La pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo, pero que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, de las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida. Supone conocer a los estudiantes, retomar sus fondos de conocimiento. Sus formas de pensar, de sentir. Es necesario investigar su universo vocabular, sus representaciones, su vida.

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 una cultura de 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.

Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo. Más que perderse inoperante, su discurso puede llegar a reforzar la dependencia popular, puede subrayar la conocida “superioridad lingüística” de las clases dominantes.

“Siempre en el horizonte de la comprensión dialéctica de las relaciones mundo-conciencia, producción económica-producción cultural, me parece valioso llamar la atención de educadores y educadoras progresistas sobre el movimiento contradictorio entre negatividades y positivities de la cultura”. (Freire, 1993).

La concepción autoritaria y mágica de los contenidos supone unos estudiantes vacíos, sin cultura. Para Freire no puede haber trabajo educativo sin contar con las expectativas de los estudiantes. El trabajo pedagógico y por tanto, toda propuesta curricular según Freire, debe respetar profundamente la identidad de los educandos. Por eso Freire manifiesta:

“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”. (Freire, 1993).

Para saber realizar el trabajo educativo se requiere hablar con los educandos, saber profundamente de ellos:

“Ésa es siempre la certeza de los autoritarios, de los dogmáticos: que saben lo que las clases populares saben y lo que necesitan, aun sin hablar con ellas. Por otro lado, lo que las clases populares ya saben en función de su práctica en la práctica social, es tan ‘irrelevante’ y ‘desarticulado’, que no tiene ningún sentido para los autoritarios y las autoritarias. Lo que tiene sentido para ellos y para ellas es lo que viene de sus lecturas y lo que escriben en sus textos. Lo que les parece fundamental e indispensable es lo que ya saben sobre el saber y que, en forma de

---

**Las competencias sin contenido son imposible de concebir desde el pensamiento de Freire, no puede haber educación sin contenidos, sin el esfuerzo de aprender, de conocer.**

---

‘contenidos’, debe ser ‘depositado’ en la ‘conciencia vacía’ de las clases populares”.

“No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. Ésta es una afirmación que incomoda a los autoritarios por el carácter dialógico implícito en ella. Es por eso también que son refractarios al diálogo, al intercambio de ideas entre profesores y alumnos”. (Freire, 1993).

Las propuestas pedagógicas y curriculares necesitan tener en cuenta que la práctica educativa es una acción compleja:

“En cuanto objeto de mi curiosidad, que ahora opera epistemológicamente, la práctica educativa a la que ‘tomando distancia’ me ‘aproximo’ comienza a revelarse para mí. La primera comprobación que hago es la de que toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende y aquel o aquella que, en situación de aprendiz, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido -reconocido y conocido-, por último, el contenido. Los métodos con que el sujeto enseñante se aproxima al contenido que media el educador o la educadora del educando o educanda.

“En realidad el contenido, por ser objeto cognoscible que ha de ser reconocido por el educador o la educadora mientras lo enseña al educando o educanda, que por su lado sólo lo aprenden si lo aprehenden, no puede, por eso mismo, ser simplemente transferido del educador al educando; simplemente depositado por el educador en el educando”. (Freire, 1993).

Para Freire en la práctica educativa siempre hay contenidos; los cuales en la práctica progresista no deben ser envasados, requieren ser trabajados, contruidos:

“La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones. La tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva

---

**... En la práctica educativa siempre hay contenidos; los cuales en la práctica progresista no deben ser envasados, requieren ser trabajados, contruidos.**

---

democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad”. (Freire, 1993).

Freire propone la sustantividad democrática de los educadores y de la propuesta curricular con la que trabajan, lo cual supone una posición contraria con el autoritarismo y con la permisividad. “El educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad”.

No centran, por ejemplo, la práctica educativa ni en el educando, ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, sino que la comprenden en la relación de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas. 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 de 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”. (Freire, 1993).

Las competencias sin contenido son imposible de concebir desde el pensamiento de Freire, no puede haber educación sin contenidos, sin el esfuerzo de aprender, de conocer. Detrás de esta visión de competencias sin contenido, estaría el intento de ocultar algo que para Freire es fundamental. “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 –repitamos- jamás existió práctica educativa sin contenido”.

El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos a saber: ¿quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué?, ¿qué papel le 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,

---

---

**“El acto de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor -el de conocer-, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa.**

---

---

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?

“No se diga que ésta es una posición popularista o democratista. No. No lo es. Es democrática. Es progresista. Es de progresistas y demócratas que ven la presencia crítica de las clases populares en los debates sobre el destino de la ciudad, del que la presencia en la escuela es un capítulo, como señal positiva y no como algo malo y desaconsejable”. (Freire, 1993).

Para Freire el aprendizaje de la democracia supone la participación de los sectores populares, precisamente “en la búsqueda: de la necesaria superación del ‘saber de experiencia vivida’ por un saber más crítico, más exacto, al cual tienen derecho. Éste es un derecho de las clases populares que los progresistas coherentes tienen que reconocer y defender el derecho a saber mejor lo que ya saben -junto a otro derecho-, el derecho a participar; de algún modo, en la producción del saber que aún no existe”.

La visión que se ha propagado del currículo por competencias corresponde con lo que Freire llama visión mágica del currículo: “Lo que me parece igualmente importante destacar, en la discusión o en la comprensión de los contenidos, en una perspectiva crítica y democrática del currículum, es la necesidad de jamás permitirnos caer en la tentación ingenua de creer que son mágicos. Y es interesante observar cómo, cuanto más hacemos esto, más tendemos a considerarlos neutros o a tratarlos en forma neutral”.

Ellos tienen en sí, para quien los entiende mágicamente, una fuerza tal, una importancia tal que al “depositarlos” en los educandos, su fuerza opera en ellos el cambio esperado. Y es por eso por lo que magnificados, o así entendidos, con ese poder en sí mismos, no cabe al profesor otra tarea que transmitirlos a los educandos. Cualquier discusión en torno a la realidad social, política, económica, cultural, discusión crítica y nada dogmática, es considerada no sólo innecesaria sino impertinente.

---

**“Los educadores y las educadoras coherentes no tienen que esperar a que la sociedad... se democratice para comenzar también a tener prácticas democráticas en relación con los contenidos.**

---

“Yo no lo creo así. En cuanto objeto de conocimientos, los contenidos deben entregarse a la curiosidad cognoscitiva de profesores y alumnos. Unos enseñan, y al hacerlo aprenden. Y otros aprenden, y al hacerlo enseñan”. (Freire, 1993).

La sustantividad democrática del currículo, del trabajo del educador, le exige tener una posición, elaborar una lectura del mundo, pero no imponerla, lo que no significa que a nombre de la democracia, no diga su punto de vista, o que su lectura acalle la de los estudiantes. “El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones”. (Freire, 1993).

Este es un punto fundamental para la construcción de un currículo desde la interculturalidad, hacer el esfuerzo por estudiar las diferentes lecturas del mundo, de la realidad, pero tener la capacidad de tener, de construir y de poder presentar una lectura del mundo. Una pedagogía y un currículo desde la propuesta freiriana requieren analizar las diferentes interpretaciones de la realidad, de los diferentes textos.

“Un poema, una canción, una escultura, una pintura, un libro, una música, un hecho, un caso, un acontecimiento, jamás tienen 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”. (Freire, 1993).

El no ser riguroso en el estudio, el no trabajar arduamente en la profundización de la comprensión de este mundo puede llevar al profesor/a a una práctica educativa espontaneísta. “... la práctica 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,

---

**“Un poema, una canción,  
una escultura, una pintura,  
un libro, una música,  
un hecho, un caso, un  
acontecimiento, jamás  
tienen por explicación una  
única razón.**

---

sin embargo, a perderse en un injustificable mundo pedagógico 'de fantasía'. La espontaneidad también niega la democracia". (Freire, 1993).

Para Freire el esfuerzo por democratizar la escuela, debe estar acompañado de los esfuerzos por cambiar la sociedad. Pero los profesores/as no deben esperar que la sociedad se democratice para democratizar su trabajo educativo. "Los educadores y las educadoras coherentes no tienen que esperar a que la sociedad de América Latina global se democratice para comenzar también a tener prácticas democráticas en relación con los contenidos. No pueden ser autoritarias hoy para ser democráticas mañana. Ni autoritarismo ni licencia, sino más sustantividad democrática es lo que necesitamos". (Freire, 1993).

---

**"El diálogo entre  
profesoras o profesores  
y alumnos o alumnas no  
los convierte en iguales,  
pero marca la  
posición democrática  
entre ellos o ellas.**

---

La sustantividad democrática propuesta por Freire es una pedagogía del diálogo cultural: "El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por 'N' razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro.

El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela; no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica envolvente que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en el que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial.

No hay diálogo en el espontaneísmo como en el todopoderosismo del profesor o de la profesora. La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora

---

### Compilación de su obra y legado.

no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también. Por el contrario, cuando el pensamiento crítico del educador o de la educadora se entrega a la curiosidad del educando, si el pensamiento del educador o de la educadora anula, aplasta, dificulta el desarrollo del pensamiento de los educandos, entonces el pensar del educador autoritario tiende a generar en los educandos sobre los cuales incide un pensar tímido, inauténtico, o a veces puramente rebelde”. (Freire, 1993).

La propuesta pedagógica de Freire es una apertura a la diversidad: “En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento”.



---

**... El pensar del educador autoritario tiende a generar en los educandos sobre los cuales incide un pensar tímido, inauténtico, o a veces puramente rebelde”.**

---





## 5. Paulo Freire: Pensamiento Pedagógico y Ética Universal del ser humano.

*Victoria Ojalvo Mitrany. Universidad de La Habana, Cuba.*

### ¿Quién es Paulo Freire?

De Paulo Freire hablamos en presente, pues las valiosas concepciones y prácticas educativas que nos legó tienen plena vigencia. Sus aportes no pueden ceñirse únicamente al campo de la educación, sino que, como afirma A. Monclós, (1988) este autor es también un punto de referencia para el análisis teórico y práctico de la identidad latinoamericana, del pensamiento social de la región, que enriquece con un profundo sentido ético, especialmente en la búsqueda utópica del hombre-sujeto, que crea su historia, de la justicia social y el rescate de la dignidad de los oprimidos, así como la posibilidad de perfectibilidad de los seres humanos, de ser más.

Sus concepciones pedagógicas tienen un alcance que va más allá de la comprensión convencional de educación, pues este autor nos devela sus dimensiones ética, política, cultural, económica, sociológica, al tiempo que incorpora la dimensión educativa al análisis estructural del cambio social. Sería imposible abordar en este artículo toda la riqueza de su obra, por lo que centraremos nuestra atención en los aspectos relativos a la ética, presentes a lo largo de su quehacer intelectual y social.

Toda la obra de Paulo Freire está marcada de un profundo carácter ético. De modo explícito rechaza la posición de observador imparcial, subrayando que a lo largo de su vida nunca se apartó de una posición rigurosamente ética. Es imposible mantenerse al margen de la realidad, como un observador imparcial, ha afirmado.

El autor contrasta dos tipos de ética que se enfrentan en el mundo actual: “la ética del mercado” ética egoísta que

---

**La ética universal del ser humano condena la explotación de la fuerza de trabajo, las acusaciones falsas, la discriminación de cualquier tipo.**

---

pone en primer término los intereses económicos de los poderosos y que se pliega al nuevo orden mundial, y la ética universal del ser humano, que antepone a cualquier interés particular de lucro, el del respeto y la dignidad y la felicidad de los hombres y mujeres.

Tanto sus concepciones sociales y educativas, como su accionar práctico son un vivo y coherente compromiso por el mejoramiento humano y la justicia social, una lucha sin descanso donde se enfrentan dos sentimientos opuestos.

En el prólogo de su obra publicada póstumamente *Pedagogía de la Indignación* (2000), su viuda Ana María Araujo Freire retoma una de las frases del educador brasileño que caracterizan todo su pensamiento: "...las verdaderas acciones éticas y genuinamente humanas nacen de dos sentimientos contradictorios y sólo de ellos: del amor y del odio". Su amor por el ser humano, la confianza y optimismo frente a sus posibilidades de desarrollo, se unen en su trabajo al odio e indignación política contra toda injusticia que minimice la condición humana.

Estos dos sentimientos, profundamente humanos están presentes en toda su obra y se expresaron de una u otra forma en estas páginas. Así, por ejemplo, de *Pedagogía de la Esperanza* 1993, el autor nos dice que es una obra escrita con rabia y amor, siendo al mismo tiempo una defensa de la tolerancia y de la radicalidad.

Mientras que fustiga duramente la explotación y la injusticia, exalta la importancia de los sentimientos positivos para construir una sociedad más justa: "Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto creador y humanizador." (1970:102) y hace suyas las palabras de Ernesto Che Guevara a Carlos Quijano: "Déjeme decirle, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico sin esta calidad". (Citado en *Pedagogía del Oprimido* (1970: 102).

Freire es profundamente crítico hacia la ética neoliberal: "El discurso ideológico de la globalización procura disfrazar que viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y

---

**El respeto a la dignidad humana, por encima de diferencias de raza o condición social es uno de los valores éticos presentes en toda su obra.**

---

verticalizando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante, el máximo de eficacia de su maldad intrínseca” (2000: 144).

Frente a la supuesta excelencia del capitalismo, afirma: “Que excelencia será esa que registra tranquilamente en las estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la infancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo” (1993: 90)

Cuando el autor habla de ética universal del ser humano, se refiere a una característica distintiva de la naturaleza humana, a algo absolutamente indispensable a la convivencia, a la vocación ontológica del ser humano para ser más, que se constituye social e históricamente a través de su participación en el mundo y que no es algo dado a priori. De esta forma la ética resulta inevitable en la vida humana y su posible trasgresión resulta un antivalor.

La ética universal del ser humano condena la explotación de la fuerza de trabajo, las acusaciones falsas, la discriminación de cualquier tipo. “La ética de la que hablo es la que se sabe traicionada, negada en los comportamientos groseramente inmorales como en la perversión hipócrita de ‘pureza’ en ‘puritanismo’... es la que se sabe enfrentada en la manifestación discriminatoria de raza, de género, de clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o con adultos, que debemos luchar”. Desde sus primeras obras, declara estar del lado de “los condenados de la tierra”, los excluidos.

En “Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido” (1993), recuerda sus días de infancia y juventud en que entra en contacto con la maldad de los poderosos y la fragilidad de los dominados, y cómo estas experiencias marcan definitivamente el rumbo de su vida, tanto como la lectura de importantes teóricos sociales como: Marx, Lukacs, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Soller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse....

El respeto a la dignidad humana, por encima de diferencias de raza o condición social es uno de los valores éticos presentes en toda su obra. Se refiere, con obstina-

---

**... Una de las tareas del educador progresista es descubrir las posibilidades para la esperanza que oriente la lucha.**

---

ción, según sus propias palabras, al respeto que merecen hombres y mujeres, independientemente de su condición.

Crítica permanentemente a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo del sueño y la utopía. Rechaza las injusticias a las que son sometidos los desarraigados del mundo: "Lo que quiero repetir, con fuerza, es que nada justifica la minimización de los seres humanos. Frente a los que piden resignación ante las injusticias sociales sostiene: "Hablo de resistencia, de indignación, de justa ira de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más sufridas". (2000: 113-114)

Para Freire, la única vía para la solución de la crisis en que se halla la sociedad actual es la de la ética. "No creo en nada sin ella o fuera de ella" (2000:148)

El autor dedica valiosas reflexiones al concepto de esperanza, como una necesidad ontológica de los seres humanos. Pero su noción de esperanza no es de pura espera, sino de lucha por los sueños en el terreno práctico. Esta esperanza está basada en la verdad y en la calidad ética de la lucha. Afirma que pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo.

Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión, (1993)

Precisamente, Freire señala que una de las tareas del educador progresista es descubrir las posibilidades para la esperanza que oriente la lucha. El carácter ético-histórico de la esperanza forma parte de la naturaleza pedagógica del proceso político del que esa lucha es expresión.

Insiste en la necesidad de democratización de la sociedad como vía para la democratización de la escuela pública, en dos sentidos: en relación con los contenidos y con el propio proceso de enseñanza.

Ya en una obra suya escrita en época tan temprana como 1959, plantea la necesidad de mayor participación de todos los implicados en la educación, sobre la base de

---

**"La educación para ser válida debe tener en cuenta a la vez la vocación ontológica del hombre -vocación a ser sujeto- y las condiciones en las que él vive..."**

---

su formación permanente y afirma la conveniencia del gusto por las prácticas democráticas: “entre ellas la que conduzca a la injerencia cada vez mayor de los educandos y sus familias en los destinos de la escuela”. Afirma, sin embargo que sería erróneo esperar alcanzar la democracia social para transformar la escuela. La democratización de la escuela es también un factor impulsor de los cambios sociales.

Su concepción del diálogo juega un importantísimo papel para el ejercicio de la democracia en la escuela, pero va más allá, para insertarse en su visión de la condición humana y su papel en la sociedad.

A lo largo de sus obras va desarrollando la concepción del diálogo como necesidad ontológica del ser humano, como condición indispensable de la educación, el cual tiene en su base valores como el amor, la humildad, la esperanza, la fe y la confianza en el ser humano, que todo educador debe desarrollar. Mediante el diálogo entre profesor y estudiantes, se superan las tradicionales relaciones autoritarias en el marco de la escuela, se rescata la dignidad de los estudiantes, se manifiesta el respeto por ellos, se propicia su desarrollo pleno. Es así que el autor identifica la comunicación como alternativa verdaderamente educativa, tanto en el proceso docente como en los procesos de cambio social. (1969, 1970, 2000)

El tratamiento que hace del diálogo en sus obras: “La Educación como práctica de la libertad” (1969) y “Pedagogía del oprimido” (1970) lo identifica como una exigencia existencial para transformar el mundo por la acción común de los hombres sobre la base de relaciones éticas entre ellos: “Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mágico instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres”. (1970:102)

## **Naturaleza ética de la práctica educativa.**

En varias de sus obras insiste en la naturaleza ética de

---

**“Soy profesor contra el orden capitalista vigente, que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia.**

---

la práctica educativa, la cual tiene que ser a la vez, estética, “una obra de arte”. Concibe la práctica educativa como un testimonio riguroso de decencia y pureza, que no debe confundirse con puritanismo, como una crítica constante a los desvíos con que el facilismo y el conformismo nos tientan a diario, es decir, una constante auto evaluación de nuestro accionar para su perfeccionamiento.

La búsqueda del ideal, del “deber ser”, sin embargo, no puede desconocer las condiciones reales de vida: “La educación para ser válida debe tener en cuenta a la vez la vocación ontológica del hombre -vocación a ser sujeto- y las condiciones en las que él vive: en tal lugar, preciso, en tal momento, en tal contexto”. (1972)

La naturaleza ética de la práctica educativa se deriva directamente de la eticidad del ser humano, de su carácter histórico, inacabado y de la toma de conciencia del propio ser humano de su “inacabamiento.” Esta conciencia de que no somos una obra terminada y perfecta, nos hace seres responsables, de ahí se deriva la eticidad de nuestra presencia en el mundo: El inacabamiento del que nos tornamos conscientes nos hace seres éticos (2000:66) .Se expresa así uno de los principios fundamentales de la ética: la relación entre “el ser” y el “deber ser”, la aspiración inherente a la condición humana de auto perfeccionamiento, de búsqueda constante, sobre la cual se funda la educación como proceso permanente.

“La raíz más profunda de la politicidad de la educación se halla en la educabilidad misma del ser humano, que se funda en su naturaleza inacabada y de la cual se tornó consciente”. (2000:124)

Para el ser humano, no es posible existir sin la posibilidad de optar, de decidir por si mismo, de construir su propio destino. El hombre es un ser inacabado, que está condicionado pero no determinado: “Sería irónico si la conciencia de mi presencia en el mundo no implicase ya el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia”. (2000:59) Este hecho es la base de la responsabilidad ética, histórica, política y social del ser humano en su tránsito por la vida, la que se hace especialmente nítida en la tarea de educar.

Para Freire, formar es mucho más que puramente

---

**“Lo que no es lícito  
hacer es esconder  
verdades, negar  
informaciones, imponer  
principios, castrar la  
libertad del educando o  
castigarlo si no acepta mi  
discurso...”**

---

entrenar al educando en el desempeño de sus destrezas. Destaca la responsabilidad ética de profesores y profesoras en el ejercicio de la tarea docente y afirma que la mejor forma de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica educativa, expresarla de forma viva en las relaciones con nuestros educandos y con los contenidos que enseñamos. En tal sentido no basta que el profesor tenga una formación científica, sino que la misma debe coincidir con su integridad ética.

El profesor tiene un compromiso ético que está en la esencia misma de su trabajo formativo. Este compromiso estuvo presente no solamente en sus obras, sino en su propia vida, en su práctica social y educacional: "Soy profesor a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente, que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume e inmoviliza. Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica"... (2000:115-116)

El respeto por los educandos precisa el respeto por las diferencias de ideas y concepciones, incluso por posiciones antagónicas a las del profesor: "Lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar la libertad del educando o castigarlo si no acepta mi discurso (1993:80), llamando a esta conducta: sectarismo destructor, ya criticado desde la Pedagogía del Oprimido (1970)

Este carácter de la educación implica un compromiso del docente, donde expresa sus posiciones y está sujeto a las valoraciones de los educandos. Estas valoraciones juegan un importante papel en el perfeccionamiento del docente, ya que lo obliga a la coherencia entre lo que dice y lo que hace, entre lo que parece ser, como lo perciben sus alumnos y lo que realmente está siendo.

La naturaleza ética de la práctica educativa supone que los educandos asuman la identidad cultural propia, como seres sociales, históricos, críticos, transformadores. "La cuestión de la identidad cultural, de la que forman parte la dimensión individual y la de clase de los educandos,

---

**"Es preciso que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes... no es posible una práctica pedagógico-progresista, que no se hace sólo con ciencia y técnica".**

---

cuyo respeto es absolutamente fundamental en la practica educativa progresista, es un problema que no puede ser despreciado. Tiene que ver directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismos. Esto es lo que el puro entrenamiento del profesor no hace, perdiéndose y perdiéndolo en una estrecha y pragmática visión del proceso". (2000:47)

En estrecha relación con la problemática de la identidad cultural, Freire analiza la multiculturalidad de la región desde el punto de vista ético, la subvaloración y discriminación de determinadas culturas, y su exigencia del respeto a la dignidad humana. El tratamiento justo a grupos humanos específicos, nos dice, no es un fenómeno espontáneo, sino que es resultado de siglos de luchas sociales y políticas, es una libertad conquistada, que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias.

Otro importante aspecto del carácter ético de la práctica docente tratado por Freire, es el respeto a la autonomía del educando. Este respeto no es considerado por Freire un favor que se hace al niño, joven o adulto, sino un imperativo ético de nuestra actuación. Exige que el proceso educativo sea en esencia dialógico, como vía fundamental de propiciar ese respeto a la autonomía de los estudiantes. En este sentido rechaza tanto al profesor autoritario que limita la libertad del educando, como al permisivo, que le niega su orientación.

Nos habla de la "autoridad coherentemente democrática", la cual se torna casi esclava de un sueño fundamental: el de persuadir o convencer de que la libertad se va construyendo consigo misma, a sí misma, en un proceso penoso en que se va abriendo espacio, reduciendo la dependencia. La autonomía se basa en la responsabilidad que va siendo asumida. Es preciso, para lograr la autonomía del educando, que el educador lo ayude a construir la responsabilidad por la libertad que asume, siendo coherente con este criterio: "La belleza de ser gente se halla, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de luchar. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando, exige de mí una práctica en todo coherente con este saber". (2000:67)

---

**Otra virtud  
imprescindible para el  
docente es la humildad. El  
respeto a las diferencias  
exige de nosotros  
humildad, la convicción de  
que nadie es superior a  
nadie.**

---



## **Cualidades éticas del docente.**

Las cualidades éticas del docente, por las cuales Paulo Freire nos convoca a luchar cotidianamente a partir de la reflexión y el auto análisis, forman parte consustancial de toda su obra y se integran a la opción político-pedagógica y democrática de educación que adopta: “Es preciso que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como amorosidad, respeto a los otros, tolerancia, humildad, gusto por la alegría, gusto por la vida, apertura a lo nuevo, disponibilidad al cambio, persistencia en la lucha, rechazo a los fatalismos, identificación con la esperanza, apertura a la justicia, no es posible una práctica pedagógico-progresista, que no se hace sólo con ciencia y técnica”. (2000:136)

El autoperfeccionamiento, entendido como vigilancia constante sobre nosotros mismos, labor que considera difícil pero imprescindible en el educador progresista, es un reclamo realizado de forma sistemática a lo largo de su vida.

Otra virtud imprescindible para el docente es la humildad. El respeto a las diferencias exige de nosotros humildad, la convicción de que nadie es superior a nadie. La arrogancia, la falsa superioridad de una persona sobre otra, es una trasgresión, afirma Freire, de la vocación humana de ser más. (2000: 137)

El profundo respeto por el educando, lo lleva a proponer como cualidad esencial del docente la práctica democrática de escuchar: se pronuncia contra todo tipo de imposición en las relaciones profesor-estudiantes. Lo coherente con la educación democrática, liberadora, es hablar con ellos, escucharlos, respetarlos. Freire nos aporta una valiosa conceptualización del papel del diálogo en la educación, tal como se apuntó antes, sobre esa base nos propone cambiar el discurso del profesor: de hablar al alumno a hablar con el alumno.

La criticidad, la curiosidad epistemológica desde una posición de compromiso con el mejoramiento de la realidad social resulta otra importante cualidad ética del docente. El desarrollo en los educandos de esta curiosidad crítica, no ingenua, es una de las principales tareas del maestro, que

---

**Freire se opone a la clásica contraposición entre la seriedad de la labor docente y la expresión de la afectividad. Rechaza la falsa creencia de que mientras más frío y distante es un profesor ejercerá mejor su función.**

---

debe educar en primer término en sí mismo. Se trata de una curiosidad insatisfecha, indócil, que mueva a la búsqueda de alternativas, de soluciones a los problemas que se enfrentan.

La tolerancia también es destacada por el autor como cualidad imprescindible en el docente. ¿Cómo es posible, se pregunta Freire, ser educador progresista si no me es posible convivir con lo diferente? Luchar por el derecho al respeto a su dignidad es un importante momento de su práctica docente, la lucha porque se respete la dignidad del docente es parte del respeto que este le debe a sus educandos. Rechaza categóricamente la indiferencia frente a las dificultades cotidianas, no se puede hacer nada de los conformistas.

La posición que asume Freire ante la educación y los educandos es profundamente optimista y llena de esperanza. Señala la existencia de vínculos directos entre la alegría necesaria a la actividad educativa y la esperanza; “La esperanza de que profesor y alumnos juntos podemos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir los obstáculos a nuestra alegría”. Concibe la esperanza no de forma ingenua, sino como disposición para luchar por el mejoramiento humano, como una necesidad vital del hombre en su carácter incompleto. Es un impulso natural, posible y necesario, y la desesperanza es un aborto de ese impulso.

Querer bien a los estudiantes. Freire se opone a la clásica contraposición entre la seriedad de la labor docente y la expresión de la afectividad. Rechaza la falsa creencia de que mientras más frío y distante es un profesor ejercerá mejor su función. “El enseñar y aprender no pueden darse fuera de la búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría... Es digno de atención la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde su sentido” (2000:161). Lo anterior no quiere decir que sea permisible que la afectividad interfiera con el cumplimiento del deber ético del profesor, ni atente contra la formación científica del estudiante.

---

**“La capacidad de  
oscurecer la realidad...  
que tiene la ideología hace,  
a muchos de nosotros,  
aceptar dócilmente  
el discurso fatalista  
neoliberal que proclama  
que el desempleo en el  
mundo es una desgracia  
del fin de siglo...”**

---

## **Carácter ideológico y político de la educación.**

Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica y política. Freire destaca que es precisamente la politicidad de la educación, su imposibilidad de ser neutra, lo que demanda de los educadores su eticidad: “Lo que me mueve a ser ético, por sobre todo, es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos (...) en el momento en que la directividad del educador o la educadora interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo”. (Freire 1993: 75)

Cuando el autor nos habla de educación directiva, lo hace en el sentido del papel orientador, educador del maestro, de su responsabilidad moral como formador de las jóvenes generaciones, bien diferente del autoritarismo y de la no-directividad o laissez-faire, que realmente no contribuyen a desarrollar personalidades autodeterminadas. Es en la directividad de la educación, entendida de esta forma, como acción específicamente humana, de dirigirse hasta los sueños, ideas, utopías, y objetivos, que se halla lo que Freire llama politicidad de la educación. Es imposible, según su concepción, sostener la neutralidad en la educación.

Considera este autor que nunca como ahora precisó tanto un profesor progresista estar advertido de cómo la ideología dominante pretende la neutralidad de la educación, amparándose en supuestos criterios de expertos.

Freire insiste en el poder de la ideología neoliberal en la práctica educativa, su papel distorsionador, ocultador de la realidad. Denuncia la aceptación acrítica del discurso neoliberal, de la ideología fatalista que justifica la injusticia social: “La capacidad de oscurecer la realidad, de volvernos miopes y sordos que tiene la ideología hace, por ejemplo, a muchos de nosotros, aceptar dócilmente el discurso fatalista neoliberal que proclama que el desempleo en el mundo es una desgracia del fin de siglo. O que los sueños morirán y que lo válido hoy es el pragmatismo pedagógico

---

**P**aulo Freire no asume una posición fatalista frente al carácter clasista de la educación, sino que hace una interpretación dialéctica de las relaciones entre sociedad y educación...

---

es el entrenamiento técnico científico del educando y no su formación, de la que ya no se habla...” (2000:142)

Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, por lo tanto tiene un doble carácter contradictorio, no solo reproducir la ideología dominante, sino que debe ser también desenmascaradora de esa ideología, profundamente crítica. Sería un error absolutizar uno de los dos polos de la contradicción: mientras que desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay dudas de que la educación debe ser una práctica inmovilizadora y ocultadora de verdades, la misma puede y debe jugar un papel decisivo en la denuncia de esta práctica.

Paulo Freire no asume una posición fatalista frente al carácter clasista de la educación, sino que hace una interpretación dialéctica de las relaciones entre sociedad y educación: no se trata de un determinismo entendido de modo unilateral, mecánico, sino de su comprensión como interacción, como posibilidad. “Siempre rechacé los fatalismos. Prefiero la rebeldía que me confirma como gente y que jamás dejó de probar que el ser humano es mayor que los mecanismos que lo minimizan”. (2000:129-130)

Siendo consecuente con la posición filosófica asumida, destaca el papel activo del ser humano en la construcción de su destino: “Ninguna teoría de transformación político-social del mundo me conmueve al menos, si no parte de una comprensión del hombre y de la mujer en cuanto a seres hacedores de la Historia y por ella hechos, seres de decisión, de ruptura, de opción. Seres éticos igualmente capaces de transgredir la ética indispensable...”. (2000:146)

Insiste que el deber del docente es estimular las posturas rebeldes, revolucionarias que comprometan a todos los implicados en la educación en la transformación del mundo: “es por eso que si llevamos la comprensión de la historia como “fatalismo libertador” hasta sus últimas consecuencias, prescindiremos de la lucha, del empeño en la creación del socialismo democrático como empresa histórica. Desaparecen así la ética de la lucha y la belleza de la pelea”. (1993: 48)

La educación no es la llave de las transformaciones sociales, pero no es tampoco simplemente reproductora de

---

**Concientización y lucha social, utopía y realidades se unen en este pensador extraordinario, en este activista social que sueña y nos convoca a trabajar por un mundo mejor...**

---

la ideología dominante. A través de su labor político-ideológica, los educadores pueden demostrar que el cambio es posible: “La profesora democrática, coherente, competente, que testimonia su gusto por la vida, su esperanza en un mundo mejor, que prueba su capacidad de lucha, su respeto a las diferencias, sabe cada vez más el valor que tiene para la modificación de la realidad, la manera consistente con que vive su presencia en el mundo, de la cual su experiencia en la escuela es sólo un momento, más un momento importante que precisa ser auténticamente vivido”. (2000: 127)

A modo de conclusiones del presente artículo, podemos decir que Freire sigue entre nosotros, orientando la lucha y la esperanza por un mundo mejor. Sólo a modo de ejemplo, podemos citar las palabras de un educador latinoamericano, quien recientemente afirmaba: “... nuestra acción deberá partir de la actitud crítica, actuar sin perder la esperanza, luchar sin dejar de hacer” ...en este punto, retomaba las palabras de Freire acerca de la necesidad de la concientización y la lucha por un mundo mejor, y agregaba: “Es precisamente aquí en donde está nuestra acción, nuestra gran labor, sencilla, participativa, compartida y por supuesto crítica”. Vera C. y otros. (2002)

Concientización y lucha social, utopía y realidades se unen en este pensador extraordinario, en este activista social que sueña y nos convoca a trabajar por un mundo mejor en cuya consecución el ser humano alcance su máxima eticidad, su máxima humanidad, sin amedrentarse por cualesquiera que sean las dificultades. Su vida y su obra fueron consecuentes con este pensamiento suyo: “Gusto de ser gente, por el contrario, porque cambiar el mundo es tan difícil como posible. Es en la relación entre la dificultad y la posibilidad de cambiar el mundo que se coloca la cuestión de la importancia del papel de la conciencia en la historia, la cuestión de la decisión, de la opción, la cuestión de la ética y de la educación y de sus límites”. (2000)

#### Bibliografía.

-Freire P. (2000) Pedagogia da Autonomia. Saberes necesarios y Prática Educativa. 16. -Edicao. Paz e Pedagogia de la Indignación. Cartas Pedagógicas y otros escritos. Editora UNESP, Sao Paulo, Brasil.

---

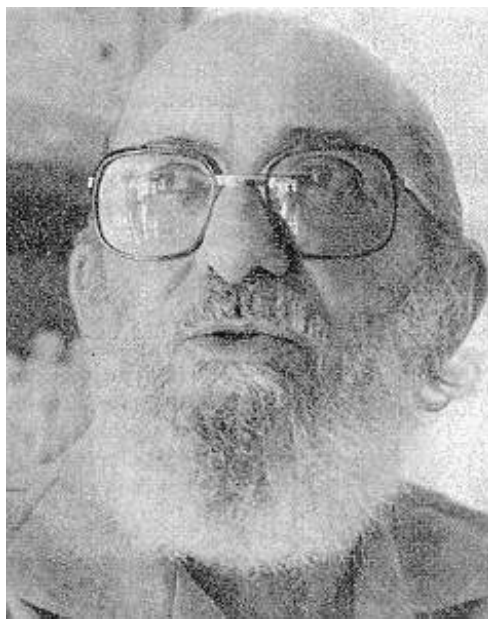
**... El deber del docente es estimular las posturas rebeldes, revolucionarias que comprometan a todos los implicados en la educación en la transformación del mundo...**

---

---

## **Tras las huellas de Paulo Freire.**

- Freire P. (1993) Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con Pedagogía del Oprimido..
- Freire P. (1969) La Educación como Práctica de la Libertad. Tierra Nueva, Montevideo.
- Freire P. (1970) Pedagogía del Oprimido, Tierra Nueva, Montevideo, Siglo XXI Editores, México.
- Freire P. (1985) Reflexión crítica sobre las virtudes del educador. Bosqueda, Buenos Aires.
- Monclós A. (1988) Pedagogía de la Contradicción: Paulo Freire. Editorial Anthropos, Barcelona.
- Vera C. y otros (2002) Reflexiones sobre globalización y desarrollo sostenible en la formación de recursos humanos en nutrición con la presencia de Paulo Freire. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco. Ponencia a la 3a. Convención Internacional de la Educación Superior, La Habana, Cuba.



## 6. Perfil temático de Paulo Freire.

*Pedro Pontual, Presidente del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)*

En la vida y obra de Paulo Freire hay una profunda pasión por la libertad humana y, al mismo tiempo, una rigurosa y siempre renovada búsqueda de una pedagogía de la emancipación. En ese sentido, se puede decir que la obra de Paulo Freire va más allá de sus formulaciones, de sus escritos; está muy marcada por la singularidad de su conducta, del ejemplo que él nos da.

La profunda presencia de Paulo en muchos lugares está ligada a una característica fundamental que marcó toda su vida y toda su obra, y es su incesante búsqueda de la coherencia. Coherencia, que no es dogmatismo, sino la búsqueda de renovación de su pensamiento a la luz de los nuevos desafíos en los distintos tiempos históricos.

Intentando extraer algunos ejes temáticos de su vida y su obra, yo opté por seleccionar siete de ellos, partiendo del hecho de que siete es un número bíblico que representa a muchos, y escogí siete porque no podía hablar de todos.

1. Tal vez Paulo Freire sea más conocido por haber creado un método de alfabetización de jóvenes y adultos, de gran multiplicación en muchos países. Pero la vida y la obra de Paulo Freire fueron mucho más allá de la creación de un método de alfabetización. Paulo fue un filósofo de la educación que consiguió construir un cuerpo teórico y una pedagogía volcada a la práctica, volcada a la acción transformadora. Decía Paulo: "la mejor manera de pensar, es pensar en la práctica".

Su pedagogía siempre fue una pedagogía posicional, una pedagogía que rechazó la idea de neutralidad. Nos recordaba Paulo con mucha insistencia: "la neutralidad no es posible en el arte educativo y en el acto educativo. Mi punto de vista es, el de los excluidos, el de los condenados de la tierra".

2. Su pedagogía tiene que ver con la idea de cambio,

---

**La profunda presencia de Paulo en muchos lugares está ligada a una característica fundamental que marcó toda su vida y toda su obra, y es su incesante búsqueda de la coherencia.**

---

eso se expresó en el título mismo de sus obras más completas, más amplias. A finales de los años 50 su primer gran obra "Educación como práctica de la libertad". En los años 60, exiliado en Chile, escribió "La Pedagogía del oprimido". En el año 1992, haciendo una relectura de "La Pedagogía del oprimido", escribió "Pedagogía de la esperanza". Y su último escrito: "Pedagogía de la autonomía".

Libertad, visión de los oprimidos, esperanza y autonomía, son ejes fundamentales en la obra de Paulo, con un posicionamiento muy claro hacía el cambio y la transformación.

3. Paulo Freire propugnó desde el momento en que construyó su método de alfabetización, que el dominio de la palabra, el saber escribir, el saber leer, solamente tienen sentido si se traduce en una mejor lectura del mundo, una mejor lectura del contexto del hombre. Decía que en cierto sentido, la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra. Si examinamos su vida, toda su obra, Paulo Freire siempre procuró renovar su lectura del mundo y autocriticarse en varios momentos.

Diría que en sus escritos más recientes, Paulo Freire estaba expresando con mucha radicalidad -que él siempre pedía que no se confundiera con sectarismo-, su indignación frente a lo que él llamaba el cinismo de una ideología fatalista, que propugna que la realidad es así mismo, que los excluidos tienen que continuar existiendo, que la historia está en su fin. Paulo se manifestaba profundamente indignado con la hegemonía de esa concepción fatalista. El procuraba oponer a ello la idea de la esperanza, de una utopía transformadora y posible.

4. Su preocupación de reafirmar su oposición a la ética del mercado que anula al individuo y propone la homogeneización de todo. Y a esa ética opone la necesaria revalorización de los valores éticos del ser humano universal. De ahí con mucho destaque aparece la idea de solidaridad, la idea de la autonomía, la idea de la diversidad.

Paulo insistía mucho en que una construcción democrática, una práctica educativa democrática, tenía que respetar profundamente la diversidad cultural, la existen-

---

**... El dominio de la palabra, el saber escribir, el saber leer, solamente tienen sentido si se traduce en una mejor lectura del mundo, una mejor lectura del contexto del hombre.**

---



cia del otro, el respeto a la diferencia; y enfatizaba sobre una actitud en la construcción de esa ética del ser humano: la HUMILDAD. Él decía: "cuando hablo de humildad, no estoy hablando de humillación, estoy hablando de una actitud fundamental de reconocer que en el otro hay siempre una parte de verdad, mismo en el otro contra el cual nosotros estamos luchando".

Hablaba, como consecuencia de esa actitud, de una necesaria tolerancia, que no es resignación. Una tolerancia que significa diálogo, que significa una actitud fundamental que estaba presente en toda la práctica cotidiana de Paulo Freire: "la actitud de escuchar, que está más allá de oír. Muchas veces nosotros oímos muchas cosas, pero tenemos que tratar de escuchar lo que el otro está queriéndonos decir, esto es una actitud fundamental".

Finalmente, él hablaba de la perseverancia. Todo este proceso de construcción utópica, de construcción democrática, exige una profunda perseverancia para transformar las dificultades en un campo de posibilidades. Paulo decía: "la perseverancia hay que colocarla antes de una actitud, en la paciente impaciencia de transformar el mundo".

5. Una quinta característica es el tema del diálogo y del conflicto, muy presentes en la vida de Paulo Freire. Tanto el diálogo como el conflicto, él los propugnaba como factores constitutivos de un proceso de construcción democrática.

Paulo fue el secretario municipal de educación y siempre insistía, luego de haber enfrentado situaciones difíciles, de que el conflicto era inherente a la construcción de un proceso democrático. Que nuestra tarea fundamental era lo que él denominaba "pedagogizar el mundo", tornar el conflicto en un espacio de reconocimiento recíproco de confrontación, pero también de negociación.

6. Una sexta característica es la idea de que un proceso de construcción, de una ciudadanía activa, de la construcción de un sujeto histórico, sólo puede hacerse con una marcada intencionalidad educativa. Y ahí hay nuevamente una importante formulación muy dialéctica

---

**... Muchas veces  
nosotros oímos muchas  
cosas, pero tenemos que  
tratar de escuchar lo que  
el otro está queriéndonos  
decir, esto es una actitud  
fundamental".**

---

de Paulo: "si es verdad que la ciudadanía no se construye apenas con la educación, también es verdad que sin ella no se construye la ciudadanía", solía decir. O sea, él reconocía con mucha claridad los alcances y los límites de la educación.

7. Una séptima característica tiene que ver con la necesaria búsqueda de estimular en toda la práctica educativa el gusto por la curiosidad. Paulo entendía la curiosidad como el motor fundamental del proceso de construcción de conocimiento. Un conocimiento que nunca está acabado, y que se construye colectivamente. Esta idea fundamental está también muy marcada en el título de su obra llamada "Pedagogía de la pregunta". Decía Paulo que tal vez la manera más instigante de parte de un educador que pretende generar un proceso de construcción colectiva de conocimiento, es saber preguntar, es estimular el hábito de preguntar sobre la realidad.

En la última entrevista que concedió Paulo Freire a la TV Comunitaria de la Universidad Católica de San Pablo, se le preguntó, qué opinaba sobre la marcha que había realizado el Movimiento de los Sin Tierra (MST). Paulo, con lucidez y al mismo tiempo con mucha ternura, respondió: "yo sueño con un país y con una América Latina donde se organicen muchas marchas: la de los sin tierra, y también la de los que no pueden ir a la escuela y la marcha de los que fueron a la escuela y fueron reprobados. La marcha de los discriminados, la de los que intentaron amar y no pudieron. La marcha de los que intentaron ser y no lo consiguieron".

Homenajeando a Paulo Freire propongo que nosotros continuemos mirando en su centro y organizando la marcha de aquellos que creen en la esperanza de transformar nuestro mundo.

---

**... la manera más  
instigante de parte de  
un educador... es saber  
preguntar, es estimular el  
hábito de preguntar sobre  
la realidad.**

---

## 7. Movimiento Social por una Educación Liberadora desde el enfoque freiriano.

*Sigfredo Chiroque Chunga. Perú.*

La penúltima vez que conversé con Paulo Freire fue en 1993. Él me había advertido previamente: “la mitad del tiempo, tú me preguntas lo que deseas; pero la otra mitad, yo pregunto lo que quiero”. La primera pregunta que me hizo fue:

- “¿Y cómo va la lucha de los compañeros en el Perú? Porque tú vives en un país, donde quien asume una posición crítica: ou foge ou morre (o huye o muere)”.

La preocupación de Paulo Freire por el movimiento social y político en el Perú, no era casual. Él no solamente ha sido un pensador, sino un promotor de grupos, articulador de movimientos sociales, responsable político-administrativo de instancias educativas oficiales y hasta fundador del Partido de los Trabajadores (PT)

Pero tampoco era casual, la exigencia de conversar antes que ser unilateralmente entrevistado. Creyente del diálogo como concepción y método, lo ponía en práctica en su vida cotidiana. Por ello también, en el tema de movimiento social, supo combinar su práctica e inserción en el movimiento social, con la teorización del mismo.

### Desde sus vivencias.

Para Freire, su inserción en la práctica y la teoría pedagógica fue in crescendo a partir de vivencias cotidianas. El título de licenciado en derecho le permitió ingresar como profesor de Ciencias Sociales y de portugués, en colegios de Recife, a inicios de la década del 40; mientras paralelamente asesoraba sindicatos estatales. Por esa época, conoció y se casó con la maestra de primaria Elza María Oliveira, en 1944. Y estas circunstancias de

---

---

**Creyente del diálogo como concepción y método, lo ponía en práctica en su vida cotidiana.**

---

---

vida cotidiana lo introdujeron a la práctica educacional, a la cual se entregó con pasión, pero desde una opción por los pobres.

La ligazón de Freire con el mundo educativo se profundizó cuando, en 1947, asumió en Recife la plaza de Jefe del Departamento de Educación del “Servicio Social de la Industria”. Allí comenzó a reorientar el trabajo de las guarderías y escuelas de la SESI y a formar con los padres de familia los clubes de trabajadores, donde se analizaban los “problemas individuales de manera colectiva”, con tres principios centrales: diálogo, parlamentarización y auto-gobierno.

Desde esta práctica, Freire aprende la importancia del trabajo colectivo y de que -como punto de partida- deben asumirse los intereses y las necesidades de las personas, su lenguaje y el saber acumulado por ellas. Más tarde -en entrevista a Rosa María Torres- insistirá en que hay que partir de la conciencia aún distorsionada de las masas. Pero esto es un punto inicial que debe ser superado.

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

La experiencia formativa desde núcleos y desde las vivencias concretas, validadas en el SESI se profundizaría cuando el izquierdista Miguel Arraes ganó las elecciones municipales de Recife. En 1960, Freire se hizo cargo de impulsar los “Círculos de Cultura” que dieron forma al “Movimiento de Cultura Popular” (MCP). Desde allí, se gestó la práctica de alfabetización, como dimensión de la educación y de la cultura popular.

“El círculo de cultura era una experiencia en que uno

---

**... Aprende la importancia del trabajo colectivo y de que deben asumirse los intereses y las necesidades de las personas, su lenguaje y el saber acumulado por ellas.**

---

trabajaba con dos, tres y hasta veinte personas. El número no era lo principal, sino el grupo, que asumía proyectos de estudio. Los proyectos de los círculos de Cultura del Movimiento de Cultura Popular no tenían una programación a priori. Cada grupo decidía sobre los temas a debatir”.

El método de alfabetización gestado en el MCP –conocido posteriormente como “Método Paulo Freire”- suponía personas organizadas en grupo, pero que reflexionaban sobre sus propias vivencias y éstas eran de pobreza y de miseria.

## **La persona y la liberación.**

Nacido en una familia católica, Freire nunca ocultó esta raíz religiosa de su pensamiento y de su práctica. Su cercanía con los humildes le permitió acercarse a los pensadores cristianos más progresistas de su época, principalmente franceses y brasileños: Teilhard de Chardin, Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Alceu Amoroso Lima, entre otros.

Ya catedrático universitario, rápidamente se ligó a un movimiento de estudiantes católicos: la Juventud Universitaria Católica (JUC). Esta ligazón no la hizo abandonando su práctica educativa con los sectores populares: barriales y campesinos. Pero, le introdujo a ser indirectamente partícipe en la gestación brasileña de la teología de la liberación, junto con el obispo Hélder Câmara y los sacerdotes Comblin, Leonardo Boff y Frey Betto. Este nexo le permitió perfilar mejor su opción central por el humanismo cristiano, en un contexto de pobreza deshumanizante.

Para Freire, es la condición humana la que debe defenderse. Es la condición humana la única categoría determinante y no determinada. Todo el quehacer social explica en la búsqueda de hacer al humano más humano. La opresión debe ser rechazada, en la medida que destruye la condición humana; y la liberación debe ser aceptada, porque construye la condición humana; pero el tránsito de la opresión a la liberación debe realizarse asumiendo

---

**... Es la condición humana la que debe defenderse. Es la condición humana la única categoría determinante y no determinada.**

---

la condición humana. El movimiento social es confluencia de personas y, por ello, debería asumir como punto de partida, como meta y como criterio de tránsito la misma condición humana. La reflexión y la práctica educacional de Freire se enmarcan en este marco sustantivo. Por ello, podríamos hablar de las tesis de Freire como las de un humanismo pedagógico y social.

En su “Pedagogía del Oprimido”, Freire señala que hay una necesidad que se impone: la “persona debe ser más persona” y para ello se debe superar la situación opresora. Esto significa el reconocimiento crítico de la razón o raíz de esta situación, lo cual nos lleva hacia una acción transformadora que la altere e instaure una nueva situación, donde la persona pueda ser más. Siendo así el oprimido se libera de una situación deshumanizante y también libera al opresor de una situación deshumanizante.

Recordemos que en la década de 1970, se había perdido claridad en la participación conciente de todos en y cada una de las personas, en su propia liberación. Entonces, se ponía mayor peso en que el partido era el responsable de hacer las transformaciones para los pobres. En este contexto, Freire recuerda la tesis de que los actores de la liberación de los oprimidos debían ser ellos mismos. “¿Quién mejor que los oprimidos está preparado para comprender el terrible significado de una sociedad opresora?, ¿quién sufre los efectos de la opresión con mayor intensidad que los oprimidos?, ¿quién con más claridad que ellos pueden asumir la necesidad de la liberación? Los oprimidos no tendrán su liberación por casualidad, sino por su propia práctica y ésta solamente es posible si existe la conciencia de luchar por conseguir esta nueva situación”.

En este marco, toda práctica humana es de interacción de sujetos; y también la educación es finalmente interacción de sujetos que enseñan y sujetos que aprenden, buscando desarrollar la condición humana de los sujetos. El diálogo educativo, entonces, no es un mero recurso didáctico; sino la comprensión profunda de una interacción entre personas. Un enfoque educativo sin diálogo se tra-

---

**“¿Quién mejor que los oprimidos está preparado para comprender el terrible significado de una sociedad opresora?”**

---

duce en programas sociales dosificadores y que no organizan a la población. Por ello, Freire criticó las propuestas de verticales y unilaterales de “extensión”, como prácticas de trabajo con los campesinos en Chile.

## **Conciencia.**

La salida de la opresión hacia la liberación no debe ser un simple acto del hombre, sino un acto profundamente humano. Para que ello sea así, necesariamente los sujetos deben ser concientes de los problemas que lo aquejan, de la nueva situación donde quiere llegar y del proceso de su liberación. La tesis de la concientización formulada por Freire en 1968, tuvo inicialmente un sabor simplemente individual y grupal. La toma de conciencia era conciencia personal y nuclear y no llegaba a ser conciencia de clase. Esto generaba una suerte de mito en un cambio social por obra de personas o de núcleos segmentados de personas, como el mismo Freire autocráticamente reconoce.

## **Organización.**

En la lógica freiriana, importa la organización del sujeto colectivo. Sin embargo -así como en la práctica de concientización hubo un período freiriano de enfoque meramente personal y nuclear- de igual manera inicialmente Freire solamente asumía la organización y el movimiento social, con criterio meramente grupal. Solamente después reconocerá la necesidad de la organización más amplia, radical y política.

Freire desde sus primeras experiencias en el campo educacional, asumirá la necesidad de actuar de manera organizada. El impulso de “clubes de trabajadores” con sindicalistas; de “círculos de cultura” con campesinos y pobladores de “favelas”; de “republiquetas” con estudiantes universitarios; “consejos de escuela” con padres de familia; los “núcleos de acción educativa” serán preludio de

---

---

**La salida de la opresión hacia la liberación no debe ser un simple acto del hombre, sino un acto profundamente humano.**

---

---

formas más amplias de organización popular. Para Freire, estos grupos eran base de organizaciones más amplias, como el “Movimiento de Cultura Popular”; el “Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos”.

Sin embargo, Paulo Freire paulatinamente fue asumiendo la necesidad de participar en organizaciones políticas que pugnasen por el cambio. “Ni masas populares atomizadas, coherentes consigo mismo, pero que marchan al vaivén de los acontecimientos, sin un partido revolucionario y sin una vanguardia que esclarece, moviliza y organiza; pero tampoco una vanguardia que se cree ‘propietaria’ de las masas populares”. En coherencia con esta manera de pensar, Paulo Freire en 1980 fue fundador del Partido de los Trabajadores (PT).

El 15 de noviembre de 1988, el PT ganó las elecciones municipales de Sao Paulo y de manera militante Paulo Freire asumió la Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo (1989-1991).

“Paulo Freire era la opción más lógica. Miembro fundador del PT, miembro de la Comisión de Educación del partido, presidente de la Fundación Wilson Pinheiro del PT y un verdadero mito vivo de la pedagogía crítica”. “Como Secretario de Educación, Paulo Freire no pasó tanto tiempo reflexionando teóricamente sobre el poder o teorizando sobre la politicidad de la educación sino ejerciendo el poder –si bien delimitado fragmentado- pero poder educativo finalmente”.

El trabajo de Freire se centro en 4 objetivos:

- Ampliar el acceso y permanencia al derecho de la educación, de la población de sectores populares;
- democratizar el poder pedagógico, haciendo que la planificación educativa fuese autogestionada por estudiantes, docentes, padres de familia y técnicos de educación;
- eliminar el analfabetismo de jóvenes y adultos de Sao Paulo y,
- desarrollar la calidad educativa con tres medidas: sistema de formación permanente de los docentes, construcción colectiva de un Círculo Interdisciplinario

---

**... No hay posibilidades de transformación si las personas, de manera individual y organizada, no tienen una conciencia crítica de la realidad...**

---



en cada institución educativa y ligar la educación a la vida cotidiana y construcción social, asumiendo el enfoque crítico.

Se dieron medidas concretas como:

- Reparación de infraestructura educativa.
- Desarrollo de bancos escolares.
- Desarrollo de consejos de escuela.
- Formación de Núcleos de Acción Educativa.
- Reforma curricular, basada en la interdisciplinaria, enfoque crítico y orientación para el cambio.
- Creación del Movimiento de Alfabetización de Jóvenes y Adultos (MOVA).
- Desarrollo de la “escuela pública popular”

Durante tres años, Paulo Freire puso a pruebas nuevas formas de hacer política en educación. “Hablaré de algunos puntos que me parecen fundamentales para la política educativa de un partido que, siendo popular no es populista; siendo revolucionario no es autoritario; siendo demócrata no es democratista; siendo educador, se reconoce educando de los movimientos sociales populares”.

Paulo Freire murió como militante del PT y ya no estuvo vivo para gozar y sufrir con el triunfo de Lula. Ni tuvo el júbilo esperanzador con el ingreso del PT al gobierno; ni tuvo que llorar con la frustración de problemas éticos en personajes del gobierno del PT. Pero lo que importa rescatar es que no solamente fue creyente del movimiento social, sino generador y militante del mismo, teniendo que asumir inclusive tareas de carácter político-administrativo.

---

**... No solamente fue creyente del movimiento social, sino generador y militante del mismo, teniendo que asumir inclusive tareas de carácter político-administrativo.**

---

## **Rasgos de las organizaciones liberadoras.**

Para Freire, hay un criterio central en las organizaciones que se forman para la liberación humana: su coherencia con la condición humana. Freire cree en las organizaciones y en el movimiento social, ya que asume que

sin grupo y sin organización no es posible la liberación y, estaríamos condenados a aceptar una situación inhumana. La organización de hombres y mujeres resulta un imperativo para el desarrollo humano. Pero Freire analiza la ontogénesis de las organizaciones liberadoras y asume que ellas son válidas en la medida que guardan coherencia con la misma condición humana. Este criterio resulta un supuesto para Freire y desde él, derivará varios rasgos.

*a) Conciencia crítica y de esperanza.*

---

**... Mi esperanza  
es necesaria pero no  
suficiente. Ella sola no  
gana la lucha, pero sin  
ella la lucha flaquea y  
titubea.**

---

Paulo Freire asume que no hay posibilidades de transformación si las personas, de manera individual y organizada, no tienen una conciencia crítica de la realidad y si no tienen esperanza o sueño de vivir en una situación diferente, donde exista desarrollo humano. Todo movimiento social se nutre de la esperanza y del sueño. “La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Sin embargo, mi esperanza es necesaria pero no suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada... Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha, es negarle uno de sus soportes fundamentales”.

No basta tener diagnóstico de la realidad, importa tener una utopía o sueño de una situación diferente. Justamente la crítica nace al contrastar la situación real y la situación posible. Solamente así es posible problematizar las situaciones. Sin esta crítica problematizadora, simplemente deberíamos aceptar la situación deshumanizante existente.

Por ello, toda organización supone desarrollar la conciencia crítica de sus miembros. “Quizás uno de los saberes fundamentales más necesarios... sea el que se expresa en la certeza de que cambiar es difícil, pero es posible. Es lo que nos hace rechazar cualquier postura fatalista que concede a éste o aquel factor condicionante

un poder determinante, ante el cual nada se puede hacer". Por estas mismas razones, niego la desproblematización del futuro a la que siempre hago referencia y que supone su carácter inexorable.

La desproblematización del futuro –en una comprensión mecanicista de la historia de derechas y de izquierdas– lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. "El pensamiento profético, que es también utópico, implica denuncia de cómo estamos viviendo y el anuncio de cómo podríamos vivir. Por eso mismo, es un pensamiento esperanzador".

### *b) Unión.*

Para Freire, uno de los rasgos más importantes del movimiento popular es su unidad. Si bien acepta la existencia del conflicto y posibles diferencias entre las personas, debe imponerse la unidad como requisito para la humanización de las prácticas sociales y económicas. Sin unidad, los poderosos hacen lo que quieren con los pobres y se hace inviable la humanización. La organización de los pueblos resulta amenaza para los opresores y, por ello, buscan la desunión de los oprimidos. "El dividir para mantener la opresión es otra dimensión fundamental de la teoría de la acción opresora, tan vieja como la misma opresión. En la medida que las minorías oprimen a las mayorías, sometiéndolas a su control, buscan dividir las y mantenerlas divididas como una condición necesaria para continuar con su poder".

Los opresores no se pueden dar el lujo de consentir la unificación de las masas populares, ya que ello ciertamente significaría una seria amenaza para su hegemonía. "Toda unión de los oprimidos entre sí, ya es una acción en sí misma; pero ella apunta hacia una práctica mayor. Implica que tarde o temprano –al tomar conciencia de su despersonalización– descubran que serán fácil presa del dirigismo y de la dominación. Por el contrario, unidos y organizados podrán transformar sus debilidades en fuerza

---

**"El sectarismo es castrador por el fanatismo en que se nutre; la radicalización, por el contrario, siempre es creadora por la criticidad que la alimenta..."**

---

transformadora, capaz de recrear el mundo para hacerlo más humano”.

*c) Diálogo.*

Como hemos dicho, Freire reconoce la posibilidad de puntos de vista diversos; pero todos ellos deben converger en la unidad para defender y desarrollar la condición humana, pero –para ello– la condición sine qua non es el diálogo. La desunión es un principio de la opresión y supone el anti-diálogo. La unión es principio de la liberación y supone el diálogo. “En la teoría de acción antidialógica, la conquista es un rasgo central, pues implica un sujeto –que avasallando a otro sujeto– lo convierte en cuasi una ‘cosa’. En la teoría dialógica de la acción, los sujetos se encuentran como tales para transformar el mundo en mutua colaboración”. “Mientras, en la teoría de acción antidialógica, la manipulación se impone como una condición indispensable al acto dominador (pues ella sirve para la conquista); en la teoría dialógica de acción, encontraremos –como su opuesto antagónico– la necesidad de la organización de las masas populares”.

---

**... Reconoce la  
posibilidad de puntos  
de vista diversos;  
pero todos ellos deben  
converger en la unidad  
para defender y  
desarrollar la condición  
humana...**

---

*d) Radicalidad sin sectarismo.*

Cuando un grupo es de veras crítico no solamente encuentra problemas, sino que sueña en una nueva realidad posible. Para ello, importa ir a las raíces de los problemas, es decir, ser radicales; sin caer en la aceptación acrítica de medidas, es decir, tomar posición sin argumento, comportándose como sectarios. Ir a la raíz de los problemas es aplicar la criticidad con criterio de rigurosidad. “El sectarismo es castrador por el fanatismo en que se nutre; la radicalización, por el contrario, siempre es creadora por la criticidad que la alimenta. Mientras el sectarismo es místico y, por ello alienante; la radicalización es crítica, por ello liberadora”. El sectario pierde de vista la objetividad y se refugia en la subjetividad. El sectarismo parta de quien parta es un obstáculo a la liberación de los pueblos... “En

este marco, un radical jamás será una persona meramente subjetiva”.

Para un radical, el aspecto subjetivo toma cuerpo en una unidad dialéctica con la dimensión objetiva de la propia idea, es decir, con los contenidos concretos de la realidad sobre la cual ejerce el acto de conocer. “De esta manera, la objetividad y la subjetividad se encuentran en una unidad dialéctica... que genera un actuar y un pensar certeros en y sobre la realidad que debe ser transformada”.

*e) Proyecto y lucha.*

Paulo Freire murió el 2 de mayo de 1997, cuando estaba escribiendo su último libro que finalmente fue publicado con el título: “Pedagogía de la indignación”, en la medida que “está empapado de su amor humanista y su rabia e indignación política”.

Freire afirmó: “Tenemos derecho y deber de cambiar el mundo... Lo que no es posible es pensar en transformar el mundo, sin un sueño, sin utopía y sin proyecto... Los sueños son proyectos por los que se lucha... y toda concreción de sueños supone lucha... En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño, es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contra sueños”.

*f) Ni basismo ni autoritarismo.*

En los movimientos populares debe conjugarse la tensión entre un enfoque que siempre da la razón a las personas que constituyen la “base” de una organización (el basismo); respecto a quienes siempre dan la razón a las autoridades o dirigentes de un grupo. Todo movimiento social debería usar la dialéctica en la relación dirigentes-dirigidos, asumiendo que esta relación supone interacción de sujetos, cada uno de los cuales tiene conciencia y libertad para actuar. Hacer olvido de esta relación dialéctica nos hace caer en el “basismo” y/o en el autoritarismo.

---

**“Tenemos derecho y deber de cambiar el mundo... Lo que no es posible es pensar en transformar el mundo, sin un sueño, sin utopía y sin proyecto...”**

---

Al respecto, Freire dice: “Importa que aprendamos a lidiar con la tensión entre autoridad y libertad... Cuanto más auténticamente vivo esa tensión, tanto menos temo a la libertad y menos niego a la autoridad necesaria... El basismo es tan autoritario como el elitismo.

El elitismo de las clases dominantes, como el elitismo de algunos líderes llamados progresistas, en el fondo, es tan reaccionario como aquellas. “Estar con las bases populares, trabajar con ellas, no significa erigirlas en propietarias de la verdad y de la virtud. Estar con ellas significa respetarlas, aprender con ellas para enseñarles también”. “El sectarismo del que se nutre el basismo, tendría que llevarlo necesariamente a perder la visión más dinámica, contradictoria, procesal de la realidad”.

El exceso de certeza restringe la práctica basista y la hace indiscutiblemente autoritaria. El error del basismo no está en valorar las bases populares, sino en hacerlas únicas depositarias de la virtud. Su error no está también en criticar, negar, rechazar el intelectualismo academicista, el teoricismo arrogante, sino en rechazar la teoría misma, la necesidad del rigor, de la seriedad intelectual”.

Admirador de Amílcar Cabral en Guinea-Bissau, celebra que él haya rechazado al mismo tiempo el espontaneismo basista, como la manipulación autoritaria. “Ni laxitud, ni autoritarismo burocrático. Ni una vanguardia detrás de las masas que se pierde en la polvareda que ellas van dejando en su atropellada; ni una vanguardia que se encuentra muy por delante y que –en la polvareda que deja– pierde de vista a las masas”.

#### *g) Contextualizadas.*

La práctica liberadora es contra toda forma de deshumanización. De allí que importa –según Freire– que todo grupo “lea su realidad” y contextualice su actuar. A nivel macro, importa que el movimiento social y político “lea la realidad” global y señale alternativas globales. Por ejemplo, en el actual período, importa luchar contra el neoliberalismo, según Freire, en la medida que este modelo cons-

---

**“Importa que aprendamos a lidiar con la tensión entre autoridad y libertad... Cuanto más auténticamente vivo esa tensión, tanto menos temo a la libertad...”**

---

tituye el sistema opresor de los humanos en el contexto contemporáneo.

Hoy en día el movimiento social debe apuntar a destruir al neoliberalismo que organiza el quehacer social y también la educación, como formas de organización inhumanas. Pero, ¿por qué luchar contra el neoliberalismo? Para Freire, la respuesta es clara: se trata del modelo que genera deshumanización. “De allí la crítica permanente que siempre llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y la utopía”.

## **Desde la educación.**

Todo movimiento social supone prácticas educativas liberadoras. Sin educación no hay procesos intencionales de organización y de articulación de los pobres. Y cuando las personas constitutivas de un movimiento social son sujetos de la educación, entonces, hay una doble razón para asumir los criterios de la educación liberadora.

En educación, los principales actores del movimiento social deben ser los maestros y maestras. Por ello, Freire -después de establecer que la pedagogía es una esperanza para nuestros pueblos (“Pedagogía de la esperanza”, 1992)- se puso hacer el prólogo que le resultó un nuevo texto que tuvo el nombre de “professora sim; tia nao; cartas a quem usa ensinar”. La publicación portuguesa salió en 1993 y la versión española, “Cartas a quien pretende enseñar”, en 1994.

El título rechazaba la desvaloración del maestro impuesta por el sistema, pero al mismo tiempo quería mostrar que el acto de enseñar debería darse en relaciones de afecto y racionalidad, donde el maestro y la maestra deben ser puntales en la constitución del movimiento social educativo y popular. “Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades –cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza, sin la

---

**“De allí la crítica permanente que siempre llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y la utopía”.**

---

cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo”.

Para Freire, el movimiento social, popular y educativo debe proponer alternativa pedagógica, sin que esto signifique pedagogismo. A los grupos de poder, hay que responder con proyecto pedagógico, pero con criterio político y enfoque popular. “Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber a favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde”.

En este marco, el maestro o maestra –en cuanto tales- deberían intervenir en el movimiento social asumiendo su especificidad de inmersos en la relación enseñar y aprender, en un contexto que exige luchar contra toda forma de deshumanización y buscando la liberación de sí mismos y de nuestros pueblos.

---

**... El movimiento social,  
popular y educativo debe  
proponer alternativa  
pedagógica, sin que esto  
signifique pedagogismo.**

---



## 8. Paulo Freire y la Reinención de Brasil.

*Frei Betto. ALAI 333. América Latina en Movimiento, 2001.*

En este mes de mayo, hace cuatro años que el educador Paulo Freire transvivió. En tierra de desmemorización programada, los muertos necesitan arrancar la ceguera de los ojos de los que se niegan a un poco de autoestima nacional. Es dado a los jóvenes el indiscutible derecho de cambiar este país de cabeza para abajo y descubrir sus intestinos.

"Brasil no conoce Brasil", cantaba Elis Regina. Mimético, tal vez el brasileño tenga vergüenza de lo que es, a juzgar por el modo como trata lo que tiene. Tiene, por ejemplo, un poder popular. Con excepción de Cuba, que vive en otro sistema, ningún país de América Latina ha alcanzado el nivel de organización popular que existe hoy en Brasil. Una inmensa red de movimientos sociales se esparce por el territorio nacional. La CMP (Central de Movimientos Populares) articula centenares de ellos. La CUT (Central Única de los Trabajadores) representa a 18 millones de trabajadores. El MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra) gira la rueda de la vida en 1,500 asentamientos. El PT (Partido de los Trabajadores) gobierna, hoy, tres estados y 111 municipios; congrega 2,023 concejales, 88 diputados estatales, 60 diputados federales y 8 senadores. Y puede elegir a Lula como Presidente de la República en 2001.

¿Quién generó ese poder popular? Si se me pidiera un nombre, una persona capaz de resumir tantas conquistas, no dudaría: Paulo Freire. Claro, la historia no depende de un nombre. Obvio, sin hombres y mujeres no hay historia. Sin Paulo Freire no habría esos movimientos que le quitan el sueño a la élite brasileña. Porque él nos enseñó algo muy importante: encarar la historia desde la óptica de los oprimidos.

---

**Claro, la historia no depende de un nombre. Obvio, sin hombres y mujeres no hay historia.**

---

## **Los excluidos como sujetos políticos.**

Al dejar la prisión, a fines de 1973, encontré que toda la lucha aquí afuera había acabado. Todos los grupos armados habían sido desarticulados por la represión, y los que no empuñaban armas, como el PCB (Partido Comunista Brasileño), estaban siendo concentrados en las cárceles. ¿Y ahora, José? Incluso porque todos nosotros, que teníamos la pretensión de ser los únicos entendidos en lucha social, estábamos en la cárcel, muertos o en el exilio. Cual no fue mi sorpresa al encontrar una inmensa red de movimientos populares por el Brasil afuera.

Cuando el PT fue fundado, en 1980, vi gente de izquierda comentar: "¿Obreros? No. Es mucha pretensión que obreros quieran ser la vanguardia del proletariado. Somos nosotros, intelectuales teóricos, que conocemos el marxismo, la ciencia de la historia, que tenemos capacidad para dirigir a la clase trabajadora". Sin embargo, en este país los oprimidos se convirtieron, no solo en sujetos históricos, sino también líderes políticos, gracias al método Paulo Freire.

Alguna vez, en un país de América Latina, cuyo nombre prefiero omitir, la gente de izquierda me preguntó: "¿Cómo hacer aquí algo parecido al proceso de ustedes allá en Brasil? Porque ustedes tienen un sector de izquierda en la Iglesia, un sindicalismo combativo, el PT". ¿Cómo se hace eso? "Comiencen haciendo educación popular -respondí-, y luego de treinta años..." Ahí agrió la conversa. "¡Treinta años es mucho! Queremos para tres meses". "Para tres meses yo no sé -observé- pero para treinta años sí sé la receta". O sea, aunque haya muchos cristianos en este proceso, nada cayó del cielo. Todo fue construido con mucha tenacidad.

## **El método Paulo Freire.**

Conocí el método Paulo Freire en 1963. Yo vivía en Río de Janeiro, integraba la dirección nacional de Acción

---

**Paulo Freire nos enseñó,  
no solo a hablar en un  
lenguaje popular, sino  
también a aprender como  
el pueblo.**

---

Católica. Al surgir los primeros grupos de trabajo del método, me incorporé a un equipo que, los sábados, subía a Petrópolis, para alfabetizar obreros de la Fabrica Nacional de Motores. Allí descubrí que nadie enseña nada a nadie, la gente ayuda a las personas a aprender.

¿Qué hacíamos en aquella fábrica?, fotografiamos las instalaciones, reunimos a los obreros en el salón de una iglesia, proyectamos diapositivas e hicimos preguntas absolutamente simples: "¿En esta foto, que es lo que ustedes no hicieron?" "Bien, no hicimos el árbol, las plantas, la calle, el agua". "Eso que ustedes no hicieron es naturaleza", dijimos. "¿Y qué hizo el trabajo humano?", preguntamos. "El trabajo humano hizo el ladrillo, la fábrica, el puente, la cerca". "Eso es cultura", dijimos. "¿Y cómo es que esas cosas fueron hechas?". Ellos debatían y respondían: "Fueron hechas en la medida que los seres humanos transforman la naturaleza en cultura".

De repente, aparecía una foto con el patio de la Fábrica Nacional de Motores, con muchos camiones y bicicletas de los trabajadores. Preguntábamos: "En ésta foto, ¿qué es lo que ustedes hicieron?". "Los camiones". "¿Y qué es lo que poseen?". "Las bicicletas". "¿Cómo, ustedes no estarán equivocados?". "No, nosotros fabricamos los camiones...". "¿Y por qué no van a la casa en camión?, ¿por qué van en bicicletas?". "Porque el camión cuesta caro, y no nos pertenece". "¿Cuánto cuesta un camión?". "Cerca de 40 mil dólares". "¿Cuánto gana usted por mes?". "Bien, yo gano 60 dólares". "¿Cuánto tiempo necesita trabajar, sin comer ni beber, economizando todo el salario, para un día ser dueño de un camión que usted hace?" Y ahí ellos comenzaron a calcular.

Las nociones más elementales del marxismo vulgar se conseguían por el método Paulo Freire. Con la diferencia de que no estábamos dando clase, no hacíamos lo que Paulo Freire llama "Educación bancaria", que apunta a poner nociones de política en la cabeza del trabajador. El método era inductivo. Más tarde, vi por ahí muchas personas escolarizadas, como yo, dando leccioncitas a obreros, encontrando que hacían la cabeza de la masa.

---

**... Descubrí que nadie  
enseña nada a nadie, la  
gente ayuda a las personas  
a aprender.**

---

## Lenguaje popular.

Cuando llegué a São Bernardo do Campo, en 1980, había grupitos de izquierda que distribuían un periódico a las familias de los trabajadores. Doña Marta llegaba donde mi y preguntaba: "¿Qué es 'contradicción de la clase'?". "Doña Marta, olvide eso". "No soy de mucha lectura -se justificaba ella- porque mi vista es mala y la letra pequeña". "Olvide eso -yo le decía-. Eso, la izquierda lo escribe para ella misma leer y quedarse contenta, pensando que está haciendo revolución".

Paulo Freire nos enseñó, no solo a hablar en un lenguaje popular, sino también a aprender como el pueblo. Enseñó al pueblo a rescatar su autoestima. Culturas distintas y complementarias.

Al salir de prisión, fui a vivir cinco años en un barrio pobre (favela) de Espírito Santo. Ahí trabajé con educación popular en el método Paulo Freire. Al regresar a Sao Paulo, a fines de los años 70, Paulo Freire propuso que hagamos un balance de nuestra experiencia en educación y gracias a la mediación del periodista Ricardo Kotscho, produjimos un libro titulado: "Esa escuela llamada vida" (Atica). Es su relato como creador del método y educador, y de mi experiencia como educador de base.

En este libro cuento que, en el barrio pobre en el que yo vivía, había un grupo de mujeres embarazadas primerizas, asistidas por médicos del Ministerio de Salud. Pregunté a los médicos por qué a embarazadas primerizas. "No queremos mujeres que ya tengan vicios maternos -dijeron-, queremos enseñar todo".

Pues bien, pasado unos meses, golpearon en la puerta de mi barraca.

"Mira, Betto, queremos su ayuda". "Pero, ¿por qué ayuda mía?". "Hay un corto circuito entre nosotros y las mujeres. Ellas no entienden lo que hablamos. Usted que tiene experiencia con este pueblo, podría darnos una ayuda".

Asistí al trabajo de ellos. Al entrar al Centro de Salud del cerro, quedé asustado, porque eran mujeres muy po-

---

**... Nos enseñó, no solo a hablar en un lenguaje popular, sino también a aprender como el pueblo. Enseñó al pueblo a rescatar su autoestima.**

---

bres y el Centro estaba todo adornado con carteles de bebés Johnson, bermejos, de ojos azules, propaganda de Nestlé y otras cosas. Ante lo visual del Centro, hablé: "Todo está equivocado. Cuando las mujeres entran aquí y miran eso bebés, perciben que eso es otro mundo, no tiene nada que ver con los bebés del cerro".

Asistí al trabajo de ellos y percibí que ellos hablaban en FM y las mujeres estaban sintonizadas en AM. La comunicación realmente no funcionaba. En una sesión el doctor Raúl explicó la importancia de la lactancia materna para la formación del cerebro, porque el ser humano es uno de los raros animales, tal vez el único, cuyo cerebro nace incompleto. Él solo se completa tres meses después del nacimiento, gracias a las proteínas de la lactancia materna.

El doctor Raúl explicó todo eso científicamente. Las mujeres lo miraban fijamente como yo miro cuando abro un libro en chino o árabe: no entiendo nada. "Doña María, ¿entendió lo que el doctor Raúl habló?", pregunté. "No, yo no entendí, solo entendí que él habló que la leche de la gente es buena para la cabeza de los niños". "¿Y por qué la señora no entendió?". "Porque no tengo educación. Fui muy poco a la escuela, nací pobre en el campo. Entonces yo tenía que trabajar y ayudar al sustento de la familia".

"Doña María, ¿por qué el doctor Raúl supo explicar todo eso?" "Porque él es doctor, es estudiado. El sabe y yo no sé". "Doctor Raúl, ¿sabe cocinar?", pregunté. "No, ni siquiera café sé hacer". "Doña María, ¿sabe cocinar?". "Sí". "¿Sabe hacer pollo en salsa parda (que en Espíritu Santo, y en algunas áreas del Nordeste es llamada guisado de gallina)?". "Sí". "Levántese -le pedí- y cuente a los demás como se hace un pollo en salsa parda".

Doña María dio una clase de culinaria: como se mata el pollo, de que lado se quita las plumas, como preparar la carne y hacer la salsa, etc. Ella se sentó y yo hablé: "Doctor Raúl, ¿sabe hacer un plato de estos?". "De ninguna manera, incluso me gusta, pero no sé". "Doña María -concluí- la señora y el doctor Raúl perdidos en un bosque, y un pollo, él, con toda su cultura, moriría de hambre y la señora no".

---

**Rescatar la teoría y la práctica de Paulo Freire es arrancar el pueblo brasileño de la ilusión de las élites, del miedo del poder, de la indolencia frente a un futuro que puede y debe ser transformado,**

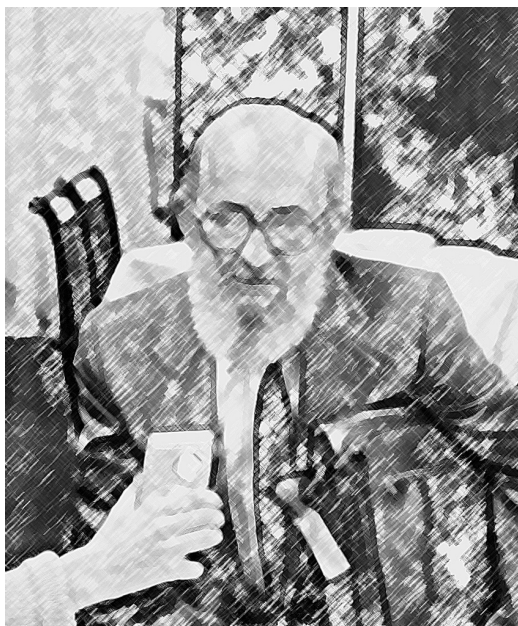
---

---

### **Tras las huellas de Paulo Freire.**

La mujer sonrió de oreja a oreja, porque descubrió, en aquel momento, un principio fundamental de Paulo Freire: no existe nadie más culto que otro, existen culturas distintas, socialmente complementarias. Si pusiéramos en la balanza toda mi filosofía y teología, y la culinaria de la cocinera del convento en el que vivo, ella puede vivir sin mi filosofía y teología, pero yo no puedo pasar sin la cultura de ella. Esa es la diferencia.

Rescatar la teoría y la práctica de Paulo Freire es arrancar el pueblo brasileño de la ilusión de las élites, del miedo del poder, de la indolencia frente a un futuro que puede y debe ser transformado, ya que el presente sólo es muy bueno para aquellos que tienen pavor de Paulo Freire.



Compilación de su obra y legado.



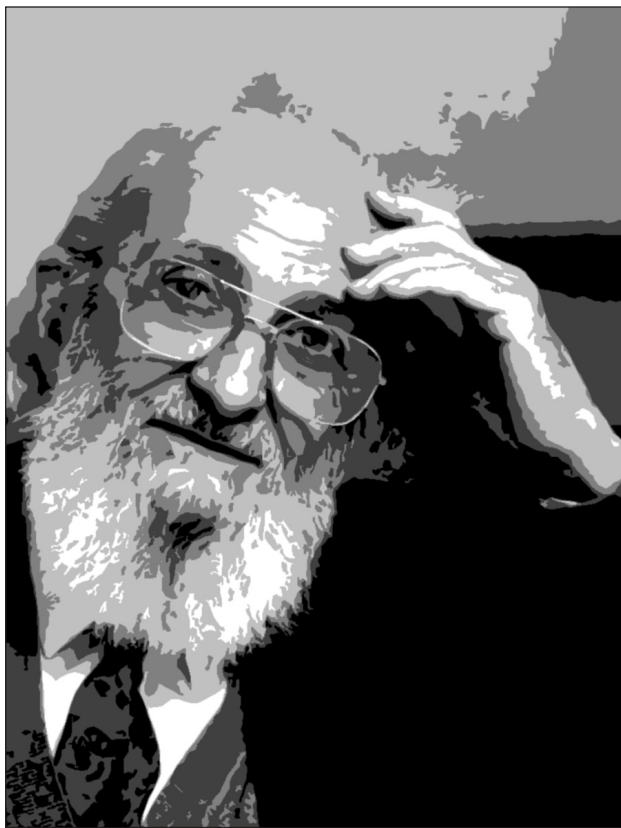


---

### Compilación de su obra y legado.

*“Yo sostengo que, para fines de este siglo, uno de los mayores desafíos que tenemos que enfrentar los que soñamos con la transformación revolucionaria de la sociedad burguesa es la necesidad de encarar la toma del poder, no solamente como un problema de tomar el poder, sino de reinventarlo”.*

## VI. Testimonios.





# 1. Anotaciones durante una clase con Pablo Freire\*.

*Luís Porter. México DF, mayo 2002.*

En julio de 1982 tomé un curso de verano que impartió Paulo Freire. Esto ocurrió en el Boston Collage de Massachusetts. Freire era un asiduo invitado a esa hermosa región del este norteamericano. Años antes había pasado una residencia en la Universidad de Harvard y allí escribió, en un departamento de la calle Broadway, su primer libro de gran éxito, "Pedagogía del Oprimido". La bella ciudad de Cambridge le dio tiempo y paz para escribir. En Harvard no lo aprovechaban demasiado, quizás porque todavía no era la figura que llegó a ser.

El 7 de julio de 1982 comenzamos el curso de verano. La primera sesión la dedicó a presentarse ante nosotros, recordando su niñez. Guardo conmigo un cuaderno con las notas del curso. Voy a transcribir las anotaciones que hice durante aquella memorable clase, como una forma de sumarme a este homenaje. Estas notas, que transcribo fielmente, aunque no provienen de una grabación, dicen así:

"Nací en Recife. De familia cristiana. El Nordeste de Brasil es una región dramática. No voy a darles una biografía oral. Pero es importante para explicar quien soy. El gran respeto de mi padre para diferenciar su rol del de mi madre. El machismo es muy fuerte allí. A los 7 años le pedí a mi padre que me llevara a hacer la primera comunión. El no creía en ello, pero respetó mi pedido. Era tolerante. Su ejemplo fue el cincuenta por ciento de mi educación. No me manipuló. Respetó mi elección. Me habló de amor. Su influencia fue grande sobre mí. Mi madre me guió por el cristianismo. Murió cuando yo tenía 16 años. Jamás tuve un ejemplo de falta de respeto por los demás.

---

**Voy a transcribir las anotaciones que hice durante aquella memorable clase, como una forma de sumarme a este homenaje.**

---

---

\* Título original de artículo: Quinto aniversario del fallecimiento de Paulo Freire.

La ideología machista intelectualmente la he superado. Pero reconozco una incapacidad para cocinar que no es incapacidad sino ideología. O sea es una resistencia. En un programa de TV a 30 millones de espectadores yo dije que "también era una mujer". Mis prejuicios sexuales hoy los veo de otra manera. Hay que aprender a amar. Estamos en un proceso de "llegar a ser" (to be come). Debemos respetar el "becoming" del otro. No debemos manipular, distraer el ser del otro, aunque quizás no nos guste.

Me casé con Elza. Ella tenía más edad y ganaba más. Ahora yo soy más viejo. No podemos dibujar el perfil del que amamos. A veces me digo, "yo no me casé con esta Elza, sino con otra". Pero ella puede decir lo mismo de mí. Es necesario establecer un diálogo. Es la única forma de seguir juntos. Cuando me casé empecé a aprender haciendo. Mi formación fue también mi matrimonio. Vivir juntos es un desafío difícil. La posibilidad de ser ocurre cuando hay humildad. Es necesaria la humildad para convivir. No ser mal tocado por las diferencias con el otro. Aprender junto con los niños y la esposa.

Regresé al pueblecito donde nos mudamos después de la depresión, a ver mi casa, la misma donde murió mi padre. La casa donde tuve hambre (en Jamboa), el río donde pescaba. La tienda donde robaba azúcar morena. También he ido a mi antigua casa en Recife. Los mismos árboles de mi niñez. Estaba en los suburbios. Cuando regresé la sociología había cambiado y también mi psicología. Pero lo que viví en aquella casa constituye un momento dramático en mi vida. Extrañaba mucho a mi padre. Mi emocionalidad estaba rota. En este proceso yo trataba de recuperarme, de restaurarme. Lo hacía a través de una exacerbación sexual. Las mujeres iban a lavar al río y se bañaban desnudas. ¡Mi sexualidad mejoró!...

Estoy escribiendo un libro acerca de la historia de mi práctica. Elza me dice que no toque este tema, lo llama "psicolochisme". Recuerdo que me escondía entre unos arbustos para ver a estas mujeres. Después iba a confesarme. El cura me dijo que no era pecado. ¡Claro que

---

**... No hay preguntas  
mal hechas, ni tampoco  
respuestas definitivas.  
No puedo entender un  
maestro que sonría  
irónicamente frente a sus  
estudiantes.**

---

no..., era fantástico! y no soy amoral al decirlo. El cura me dio "sugestiones". Esta catarsis de la confesión, antes de Freud.

Yo salía de la iglesia después de confesarme y regresaba a casa, corriendo, cantando, contento, libre... El domingo jugaba excelente fútbol. El lunes no me aparecía por el río. El martes tampoco. Pero el miércoles, ya dudaba en si ir o no ir. El jueves estaba allí. Era la ambigüedad en la que yo caía. ¿Será posible escapar de la muerte? Es el mismo dilema. Yo era dos personas. Uno decía: tú no sirves, no vales, mientes a Dios y el otro oía en silencio, humillado, me destruía.

De nuevo la confesión. El cura me dijo. "Oh, mi hijo, si vieras mi cara, verías que estoy sonriendo. No te preocupes. Algún día ya no te interesará ir al río. Necesitas hacerlo, biológicamente, psicológicamente, porque perdiste a tu padre". Mi padre murió en 1932. El me amó. El me hubiera dicho, ¡eres un sinvergüenza!... pero no lo dijo. Yo aprendí de él. Nunca se reprimió a nadie en mi casa, mis hijos crecieron libres. Yo aprendí a no tener miedo. En la escuela me hacían repetir para aprender. Cuando somos mediocres y no nos damos cuenta es malo porque uno se vuelve petulante, arrogante. ¡Pero cuando uno se da cuenta de la mediocridad, es peor!...

¿Estar con los estudiantes qué quiere decir?... Respetar las diferencias entre uno y los demás. Ser tolerante. Estar con ellos. Reconocer que no hay preguntas mal hechas, ni tampoco respuestas definitivas. No puedo entender un maestro que sonría irónicamente frente a sus estudiantes. Yo soy un maestro. No un facilitador. No puedo separar enseñar de aprender. Rechazo todo lenguaje en primera persona del posesivo: mi curso, mi bibliografía, mis estudiantes. Yo trabajo con ellos para crear un programa. Tenemos que crear un curso. Nosotros somos el curso.

Me preocupa el machismo, el sexismo. ¿Es una lucha de las mujeres? Soy alguien que aboga por los demás. Soy del partido de los trabajadores. No necesito ser mujer para entender sus problemas. Ni ser un trabajador para sentirme como uno de ellos".

---

**Yo soy un maestro. No un facilitador. No puedo separar enseñar de aprender. Rechazo todo lenguaje en primera persona del posesivo...**

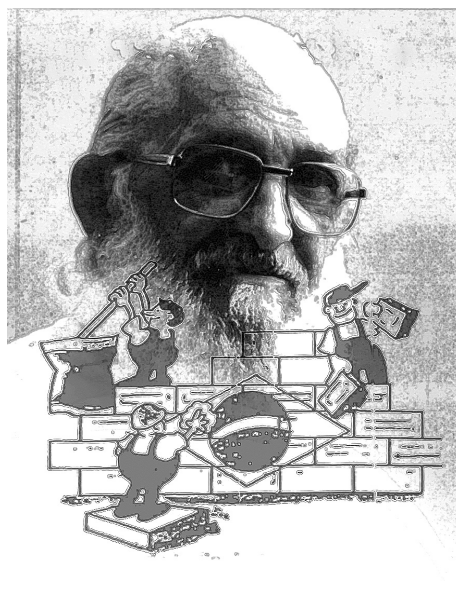
---

---

## Tras las huellas de Paulo Freire.

Hasta aquí llegan mis notas sobre la primera clase de ese curso. Tengo un cuaderno lleno de ellas. Como estudiante del doctorado en Educación, había aprendido a escribir rápido. Quizás haya perdido algo de la continuidad. No lo grabé, ahora me arrepiento. Pero guardo este cuaderno como un tesoro. Me da gusto compartirlo con ustedes en este aniversario.

Freire vino dos veces durante ese verano a comer a mi casa. Vino con Elza. No tiene importancia para los demás, pero caigo en la tentación de contarlo. Yo no era más que un estudiante de doctorado, y acudió sin reparos a nuestra casa de Cambridge. Fue un gran honor convivir con ellos, lo hicimos con naturalidad, como algo familiar. No sacamos fotos ni hicimos de esas visitas un acontecimiento. A la distancia reconozco que lo fue, que lo está siendo, cuando trato de compartir con ustedes aquella hoy ya lejana vivencia.



## 2. ¡Paulo Freire vive!

*José Rouillon. 02 de mayo del 2007.*

Recordando un 2 de mayo de 1997 que fallece Paulo Freire. Su muerte nos dejó a la memoria, su semblante calmo, manos fraternas, ojos color miel, mirada directa, palabra transparente y verdadera dentro de un mensaje para transformar la vida personal de cada uno de nosotros y los espacios sociales de convivencia humana. Sociedades sin explotación, sin pobreza, sin discriminación, sin apropiación desmedida de la riqueza que es para todos. Relaciones humanas sin abusos de ningún tipo, con ternura, pero también una indignación amorosa, sin persecución a los justos, apoyando los movimientos sociales para una vida con equidad, justicia, fraternidad, igualdad, alegría, gozo, paz, poesía, música, belleza, arte.

Su palabra es revolucionaria. Su mirada permanece instigándonos a no doblegarnos ante ningún dogma, determinismo o poder humano, religioso, político, cultural, económico, institucional que esté contra el desarrollo pleno de toda persona humana en libertad de pensamiento y de acción. Su palabra transformadora, palabra creativa y creadora históricamente para todos aquellos que nos inspiramos en nuestra acción política. Palabra viva, encarnada, adecuada para cada momento. Nada de lo que es humano le era ajeno. Releer e inspirarnos de su mensaje es el mejor recuerdo y homenaje que podemos hacerle en este 2 de mayo, fecha de un aniversario más de su aparente ausencia.

La educación liberadora para Paulo Freire no era, y no lo es para nosotros, un manual. Ni su estilo tampoco. Siempre su obra ha sido una construcción permanente de acuerdo a toda su vida.

El posicionamiento ideológico-político fue permanentemente creador, reflexivo ante la realidad, y la lectura del mundo en el que estaba situado. Fue transformándose también en el, y nunca excluyente. No inventó ni creó ninguna metodología cerrada porque así castra la iniciativa,

---

---

**“Nadie enseña lenguaje a otro. El lenguaje es una invención humana que se hace socialmente y nadie enseña, todos adquieren el lenguaje, crean el lenguaje.**

---

---

la libertad pedagógica y el derecho a la innovación yendo contra la libertad del maestro /y/o del educador popular. El educador es una persona, no siendo considerado un facilitador ni un robot. Es una persona comprometida, y el compromiso no se realiza desde el “exterior”, sino compartiendo. Por eso nos decía que no se dialoga sobre, sino con las personas, aprendiendo unos de otros a través de la lectura del mundo o de la realidad.

Por eso nos enseñó que las metodologías en la educación y la educación en el espacio popular son siempre revisables, sus contenidos siempre contextualizados y flexibles, naciendo de la realidad objetiva, y no de esquemas rígidos, cerrados, definidos a priori, impuestos, estandarizados. Paulo compartía la crítica a la escolarización y a la escuela que hacía Illich, aunque no en sus conclusiones. Aceptaba que la escuela podía modificarse y transformarse.

“Nadie enseña lenguaje a otro. El lenguaje es una invención humana que se hace socialmente y nadie enseña, todos adquieren el lenguaje, crean el lenguaje. Lo que uno enseña al otro es la gramática. Hasta la sintaxis en ciertas dimensiones tampoco se enseña, porque la sintaxis de tu análisis es la forma como el pensar se estructura en el discurso”. (Paulo Freire)

Las propuestas políticas que son asimismo educativas –no hay educación neutra- nunca se deben transformar ni en mitos ni en dogmas, -la cosificación que nos hablaba-, y el saber correcto no tiene monopolios de personas, grupos, clases, o instituciones. Los errores también nos enseñan a superarlo.

¡Hagamos camino al andar! en libertad, en verdad, con transparencia, sin miedo a revisar y criticar lo que nosotros hacemos, y los que también hacen otros, porque mucho de bueno también deben tener.

Entre todos construimos los procesos, las respuestas, y que siempre son todas revisables sin excepción. Sin perder de vista los fines y objetivos que se deben lograr con eficacia y calidad, aunque los caminos sean algo o muy diferentes. Paulo Freire también nos recordaba que nunca

---

**... Nos enseñó que las metodologías en la educación y la educación en el espacio popular son siempre revisables, sus contenidos siempre contextualizados y flexibles...**

---



debemos confundir al diferente con el antagónico.

Paulo Freire nos abrió muchas pistas, muchas sendas que debemos entender, recrear, y reinventar. Y, mucho más allá de la escuela. Aquí algunas de ellas.

Freire recuerda la tesis de que los actores de la liberación de los oprimidos debían ser ellos mismos. “¿Quién mejor que los oprimidos está preparado para comprender el terrible significado de una sociedad opresora? ¿Quién sufre los efectos de la opresión con mayor intensidad que los oprimidos? ¿Quién con más claridad que ellos pueden asumir la necesidad de la liberación? Los oprimidos no tendrán su liberación por casualidad, sino por su propia práctica y ésta solamente es posible si existe la conciencia de luchar por conseguir esta nueva situación” (1)

Y, confirmamos que Paulo pensó, practicó, reflexionó y se comprometió más allá de la escuela, hablándonos y transmitiéndonos de su experiencia a gobiernos revolucionarios de nuestra época aún reciente: “Ni masas populares atomizadas, coherentes consigo mismo, pero que marchan al vaivén de los acontecimientos, sin un partido revolucionario y sin una vanguardia que esclarece, moviliza y organiza; pero tampoco una vanguardia que se cree ‘propietaria’ de las masas populares” (2)

Para Paulo Freire la concientización se da en un proceso dialéctico entre el sujeto, su pensar y su praxis, y la participación a través de diversas asociaciones y gremios para la transformación de la realidad. Y este proceso conduce a la necesaria organización, y a los partidos políticos. No es suficiente la acción individual de los “concientizados”. En el caso de estos últimos nos dice –siendo uno de los fundadores del Partido de los Trabajadores– : “Hablaré de algunos puntos que me parecen fundamentales para la política educativa de un partido que, siendo popular no es populista; siendo revolucionario, no es autoritario; siendo demócrata, no es democratista; siendo educador, se reconoce educando de los movimientos sociales populares” (3).

Otro signo distintivo que le reconocemos es que era una persona profundamente espiritual, mística y encarna-

---

**No hay práctica transformadora si la persona no tiene una mística basada en una conducta ética, coherencia entre su pensar-decir- hacer...**

---

---

**Lo que no es posible es  
pensar en transformar el  
mundo, sin un sueño, sin  
utopía y sin proyecto...  
Los sueños son proyectos  
por los que se lucha... y  
toda concreción de sueños  
supone lucha...**

---

da. No hay práctica transformadora si la persona no tiene una mística basada en una conducta ética, coherencia entre su pensar-decir- hacer, basada en la vivencia de valores y virtudes –no competencias u habilidades técnicas o tecnológicas para entrar al “libre mercado” capitalista, en el que la persona es considerada una mercancía más, “un recurso”, “un capital”. Pablo pone el énfasis en la ternura, en la esperanza, que lo proyectan y le da fuerza o dinamismo a su acción humana. Nos dice: “La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Sin embargo, mi esperanza es necesaria pero no suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada... Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha, es negarle uno de sus soportes fundamentales” (4).

Y, por eso está él convencido diciéndonos en Pedagogía de la Indignación que: “Por grande que sea la fuerza condicionante de la economía sobre nuestro comportamiento individual y social, no puedo aceptar mi pasividad total frente a ella” (...) Mecanicistas y humanistas reconocen el poder de la economía globalizada en la actualidad. Sin embargo, mientras que para los primeros, nada hay que hacer ante su fuerza intocable –del mercado añadimos nosotros-, para los segundos, casi no es posible, pero se debe luchar contra la robustez del poder de los poderosos que ha intensificado la globalización al mismo tiempo que debilitado la flaqueza de los débiles”.... (5)

Y, Paulo Freire siempre pisando tierra desde que escribió Pedagogía del oprimido: “La sectorización es siempre castradora por el fanatismo en que se nutre. La radicalización –por el contrario- siempre es creadora por la criticidad que la alimenta. En tanto la sectarización es mística y, por ende, alienante; la radicalización es crítica y, por ende liberador ( ... ). El sectario pierde de vista la objetividad y se refugia en la subjetividad. El sectarismo parta de quien parta es un obstáculo a la liberación de los pueblos...” (6)

Cuánto mal ha hecho y hace hasta nuestros días este nefasto error que se arrastra, casi incorregible para algunos o para muchos.

Freire en su visión realista y profética nos motivó y convenció a que: “Tenemos derecho y deber de cambiar el mundo... Lo que no es posible es pensar en transformar el mundo, sin un sueño, sin utopía y sin proyecto... Los sueños son proyectos por los que se lucha... y toda concreción de sueños supone lucha... En realidad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño, es un acto político, y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contrasueños” (7)

“Ni laxitud, ni autoritarismo burocrático. Ni una vanguardia detrás de las masas que se pierde en la polvareda que ellas van dejando en su atropellada; ni una vanguardia que se encuentra muy por delante y que —en la polvareda que deja— pierde de vista a las masas” (8)

“De allí la crítica permanente que siempre llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y la utopía” (9)

“Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades —cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo” (10).

Para Freire, el movimiento social, popular y educativo debe proponer alternativa pedagógica, sin que esto signifique pedagogismo. A los grupos de poder, hay que responder con proyecto pedagógico, pero con criterio político y enfoque popular, nos escribe Sigfredo Chiroque del Movimiento Popular Docente del Perú, siguiendo el raciocinio de I mismo Freire “Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber a favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde” (11).

---

**...Más temprano de lo  
que muchos piensan, los  
hombres y las mujeres del  
mundo van a reinventar  
maneras nuevas de  
luchar...**

---

Continuamos batallando con los mismos sueños y utopías por un compromiso por una nueva sociedad fraterna y justa en el Perú y en toda América Latina.

En las huellas de Paulo Freire, siempre con ternura, diálogo, firmeza, convicción, trabajo indomable, consecuente y coherente, más indignación, fortaleza y esperanza, y compromiso vital permanente por el nacimiento de un mundo nuevo, de una Patria Grande.

“Lamentablemente la explotación sigue, y donde la explotación sigue, siguen las clases sociales ...más temprano de lo que muchos piensan, los hombres y las mujeres del mundo van a reinventar maneras nuevas de luchar ( ... ) las clases sociales son un producto de la historia, y como tales cambian históricamente”.

“Uno de los problemas que debemos afrontar hoy día es cómo comunicarnos con las grandes mayorías que ahora se encuentran divididas en minorías y que no se perciben a sí mismas como mayorías. Hay que reinventar los caminos de la comunicación, de la intercomunicación. Coincidiendo con Habermas, no tengo duda que la comunicación es esencial en este fin de siglo” (12)

Terminamos, recomendando seriamente el artículo de Rosa María Torres sobre los “Múltiples Paulo Freire”, poniéndonos en atención sobre el reduccionismo y/o distorsiones que se hace al pensamiento de uno de los más grandes educadores del siglo XX.

Paulo Freire sigue con nosotros.

Notas.

(1) FREIRE, Paulo (1980). Concientização. Teoria e prática da libertação. Sao Paulo, Editora Moraes, p. 57

(2) FREIRE, Paulo (1978). Cartas à Guiné-Bissau. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, p. 23.

(3) FREIRE, Paulo (1999). La educación en la ciudad. Segunda Edición, México, Siglo XXI, p. 33

(4) FREIRE, Paulo (1999). Pedagogía de la esperanza.

(5) Pedagogía de la Indignación, pág.66-67, Ediciones Morata. pág.66-67,

---

### Compilación de su obra y legado.

Ediciones Morata.

(6) FREIRE, Paulo (1968). Pedagogía do oprimido. En Primeras palabras. Leerlo completo.

(7) FREIRE, Paulo (2001). Pedagogía de la indignación. Madrid, Ediciones Morata, p. 66, 67.

(8) FREIRE, Paulo (2001). Pedagogía de la indignación. Ob. c. p. 64 y 65.

(9) FREIRE, Paulo Cartas à Guiné-Bissau. Ob. c. p. 23

(10) FREIRE, Paulo (1998). Pedagogía de la autonomía. Segunda edición, México, Siglo XXI Editores, p. 16

(11) FREIRE, Paulo (1999). Pedagogía de la esperanza. Ob.c. p. 9.

(12) FREIRE, Paulo (1999). La educación en la ciudad. Ob.c. p. 52.



Tras las huellas de Paulo Freire.

### 3. Un recuerdo personal: aprendiendo a educar con Paulo Freire.

*Aurora Lacueva, Universidad Central, Caracas,  
Venezuela. Mayo, 2002.*

A finales de la década de los sesenta me encontraba estudiando en un instituto pedagógico de Venezuela, para ser profesora de educación secundaria en la especialidad de Biología y Química. Había entrado con mucha vocación e interés, pero las asignaturas de didáctica general y especial me sorprendían por sus contenidos fríos y almidonados, presentados en un lenguaje lleno de tecnicismos.

En las didácticas generales se manejaban esquemas de años atrás, que concebían cada sesión de clase como un evento completo en sí mismo, planificado según la secuencia: Inicio - Desarrollo - Cierre, y que consideraban al año escolar simplemente como el cumplimiento de una serie de estos mini-paquetes didácticos. El libro que utilizábamos estaba lleno de tipologías: tipos de métodos didácticos (inductivos, deductivos, mixtos), tipos de evaluación, tipos de preguntas, tipos de planificación.

Por su parte, los profesores de didácticas especiales más modernos, se encontraban sumergidos en la gran ola del behaviorismo, esa especie de tsunami que venía barriendo en todas partes con cualquier pedagogía flexible y abierta que hubiera logrado sobrevivir a la inercia del tradicionalismo.

Con estos profesores aprendíamos listas de verbos "prohibidos" y "permitidos" al redactar objetivos conductuales, y hacíamos ejercicios de planificaciones minuciosas, con decenas de pequeños objetivos, a los que correspondía en relación uno a uno, una pequeña actividad y una pequeña evaluación. Paralelamente, la influencia de los para la época "nuevos" programas curriculares estadounidenses, elaborados por científicos profesionales

---

**Freire nos convoca a una  
educación comprometida,  
con los ojos abiertos  
frente a la realidad, una  
educación retadora, que  
nos incita a actuar...**

---

(BSCS, ChemStudy, CBA, PSSC), nos hacía centrarnos en una enseñanza de la ciencia muy volcada en la ciencia misma: una ciencia para futuros científicos más que para todos los ciudadanos.

Pensé: es así, una cosa es la vaga ilusión de ser educador, y otra recibir una formación especializada, una preparación técnica rigurosa. Pero no podía dejar de sentir que todo era bastante insulso y sonaba a hueco.

Un día, no recuerdo cómo, cayó en mis manos un librito: Educación como Práctica de la Libertad. Su autor era un brasileño llamado Paulo Freire. Al avanzar en la lectura de esta obra, grises muros que limitaban mi pensamiento pedagógico iban cayendo y surgía ante mí un panorama amplio y rico de posibilidades y retos educativos. Enseñar implicaba establecer un diálogo con los estudiantes, un diálogo en el mundo y sobre el mundo.

Maestro o maestra y discípulos podíamos aportar a nuestro intercambio los saberes que ya ciertamente poseíamos para, entre todos, ir avanzando hacia saberes nuevos. El aprendiz no podía limitarse a recibir nuestra enseñanza pasivamente (“educación bancaria”), sino que necesitaba involucrarse de manera consciente en su propio proceso, tomando decisiones, planteando interrogantes, poniendo sobre la mesa sus conocimientos, sus intereses, sus deseos, junto a los de los demás estudiantes-maestros y los del maestro o maestra-estudiante.

Desde el principio de un proceso de enseñanza, los estudiantes podían ir creando y podían ir teniendo éxitos: aún recuerdo con emoción el caso planteado en el libro, del señor que en su primera noche en un curso de alfabetización construyó la frase “tu ja le” (en correcto portugués, “tu ja les”, es decir, (“tú ya lees”). No tenía sentido abordar aisladamente mini-nociones descarnadas: lo importante era tocar los grandes temas, los temas generadores, que llevaban a un grupo de estudiantes a profundas reflexiones, a la búsqueda de informaciones diversas, a la necesidad de dominar ciertas técnicas importantes, y que los ayudaban a estar insertos críticamente en el mundo, en vez de simplemente permanecer inmersos en él.

---

**P**aulo Freire me acompaña  
en mi trabajo como  
profesora y está presente  
en lo que escribo y en lo  
que pretendo investigar.

---



La investigación psicológica y psicopedagógica de las tres últimas décadas no ha hecho sino darle la razón a estos postulados educativos: aprender no es fijar y acumular sino relacionar y construir (o reconstruir). En la escuela no podemos centrarnos sólo en lo cognitivo, importan demasiado los factores meta-cognitivos, afectivos y socio-culturales para el aprendizaje auténtico. Es necesario abordar los contenidos de manera significativa para los aprendices, ayudando a establecer muchas vinculaciones, y evitando la enseñanza tipo “rompecabezas”, pieza a pieza. Es así como hoy todos son constructivistas, y hablan de globalización, de ejes transversales y de planificar de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Sin embargo, hay que reconocer que educadores como Paulo Freire y Célestin Freinet lo dijeron antes. Y dijeron más. En nuestro caso, Freire nos convoca a una educación comprometida, con los ojos abiertos frente a la realidad, una educación retadora, que nos incita a actuar, y una educación esperanzadora, que cree en el estudiante, en el docente, en su diálogo amoroso y en la posibilidad de cambiar aquello que oprime, aquello que coarta, aquello que marchita las enormes potencialidades de todo ser humano.

Desde el impacto develador e inolvidable de 1969, Paulo Freire me acompaña en mi trabajo como profesora y está presente en lo que escribo y en lo que pretendo investigar. Desde luego, la educación “como práctica de la libertad” no es fácil y a menudo, muy a menudo, no he logrado desarrollarla tal como hubiera deseado y como hubiera sido necesario. Pero creo que el propio Freire, de conocerlos, habría alentado mis intentos, pues de lo que se trata es de avanzar en un complejo proceso social, a pesar de nuestros errores, cansancios y limitaciones.

Muchas gracias, profesor Paulo.

---

**... Es así como hoy todos son constructivistas, y hablan de globalización, de ejes transversales y de planificar de acuerdo a las necesidades e intereses de los estudiantes.**

---



## 4. Testimonios de Nita\* Freire y Eduardo Galeano.

Paulo Freire fue, sin duda, el principal articulador de la corriente de pensamiento y de acción que conocemos como educación popular. Dentro de esta corriente uno de los temas centrales es el de la esperanza, y es a partir de ella que Nita Freire nos ofrece una semblanza del gran educador.

Para Paulo Freire la esperanza era una categoría existencial sin la cual sería imposible comprender su epistemología crítica y las transformaciones sociales que propuso y con las cuales soñamos. La esperanza no fue para él solamente una virtud teológica, sino una categoría existencial-político-ético-social.

La acepción católica de la esperanza marcó profundamente su formación. Su madre fue una fervorosa practicante del catolicismo y le enseñó las virtudes religiosas, morales y éticas desde el punto de vista de la Iglesia Católica. Sin embargo, Paulo superó esa concepción teológica y formuló una interpretación en la que confluyen la ética, la política, lo existencial y lo pedagógico; de esta manera forjó una Pedagogía de la Esperanza.

Desde La educación como práctica de la libertad, Paulo mostró su preocupación por el tema de la esperanza. En ese libro ya se distanciaba claramente de la connotación religiosa, con la cual, como dije antes, nunca tuvo una ruptura total, sino que se fue superando por su capacidad de radicalizarse, cada vez más, en lo real y lo concreto, para lograr una comprensión más acabada, “mojada”, como gustaba decir, en la antropología política y la ética social.



---

\*Ana Maria Araújo Freire. Doctora en Educación por la PUC/SP. Hija de educadores, nació en Recife el 13 de noviembre de 1933. Se casó en segundas nupcias con Paulo Freire, cuando era profesora universitaria. Fue designada por él la heredera legal de su obra.

En la esperanza freiriana se finca lo que Paulo llamó el inédito viable. Son situaciones enunciadas a partir de la conciencia política crítica de los hombres y las mujeres, que les permiten buscar en el plano social la concretización de esas posibilidades históricas.

Paulo desarrolló en sí mismo, con mucho cuidado, sus cualidades éticas por encima de las intelectuales. Dos de ellas forman parte intrínseca de su radicalidad de ser, de pensar y de vivir: la generosidad y la capacidad de tener esperanza. Él se fue volviendo cada vez más un ser con la voluntad antropológica, ética y política de perseverar en la esperanza.

Fue un maestro de los sueños, deseos e intereses legítimos de las otras y los otros, porque ellos representaban su propio sentir, desear, entender y pensar. Construyó relaciones afectivas intensas, que se transformaron en otras de diferentes naturalezas; muchas de ellas se hicieron epistemológicas las cuales, en el fondo, denotan su generosidad y coherencia en la vida. La virtud de tener esperanza se fue incorporando a la obra de Freire, ya que en él no había dicotomía entre el saber y el sentir, entre la razón y la emoción, entre el ser y el decir, entre el conocimiento y la sensibilidad, entre el amor y la ciencia, entre la generosidad y la esperanza.

A partir de estas premisas pudo superar el hecho de simplemente estar en el mundo para estar con el mundo, con los otros y las otras. Ésta fue una de las cualidades que mejor lo distinguieron.

Paulo nunca se cansó de repetir: “soy esperanzado no por obstinación, sino porque soy un ser humano, porque quiero y sé que como tal puedo, junto con otros y otras, cambiar el mundo para mejorarlo y hacer realidad el sueño utópico de hoy: una sociedad más justa, más bella y más ética, en suma, más democrática”.

---

**“Soy esperanzado no por obstinación, sino porque soy un ser humano, porque quiero y sé que como tal puedo, junto con otros y otras, cambiar el mundo para mejorarlo...”**

---

## 5. Lo conocí tanto que fue y es mi maestro.

*Paula Pogré, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina.*

Es extraño no poder definir si conocimos o no a una persona... de hecho puedo decir que no nos conocimos... las tres veces en que lo vi en persona, yo formaba parte de una gran audiencia... en diferentes lugares del país en los que tuvimos el gusto de recibir a Paulo...

Pero al mismo tiempo lo conocí tanto que fue y es mi maestro, quien me acompañó desde los años 70 cuando me hizo un guiño cómplice invitándome a dedicarme a la educación...

No me conoció... nunca supo que lo leía, que quien lo saludó en la escuela de Psicología Social se había sentido invitada a la curiosidad y a la pregunta por sus preguntas... pero aún hoy me parece que sus palabras me conocen... que cuando hablan, me hablan.

Del mismo modo, sus ideas, puestas en palabras, conocen a mis estudiantes a quienes invito a escucharlo y verlo cada semestre gracias a que los compañeros de la Universidad Nacional de San Luis grabaron su visita de agosto de 1996. Y entonces la magia se renueva porque vuelve a hablarnos a cada uno de nosotros, porque vuelve a invitarnos a la curiosidad, porque vuelve a desafiarnos a "hacer" educación. Porque hace evidente que la enseñanza es síntesis de teoría, práctica, ética y política.

Podría recordar muchas de las cosas que nos dijo, pero hay una que quiero compartir: "(...) por otro lado nunca dije, o ni siquiera sugerí, que lo contrario de no tener una verdad para imponer sería no tener nada para proponer. Si nada tenemos para proponer y si simplemente rehusamos a hacerlo no tenemos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa. La cuestión radica en la comprensión pedagógico - democrática del acto de pro-

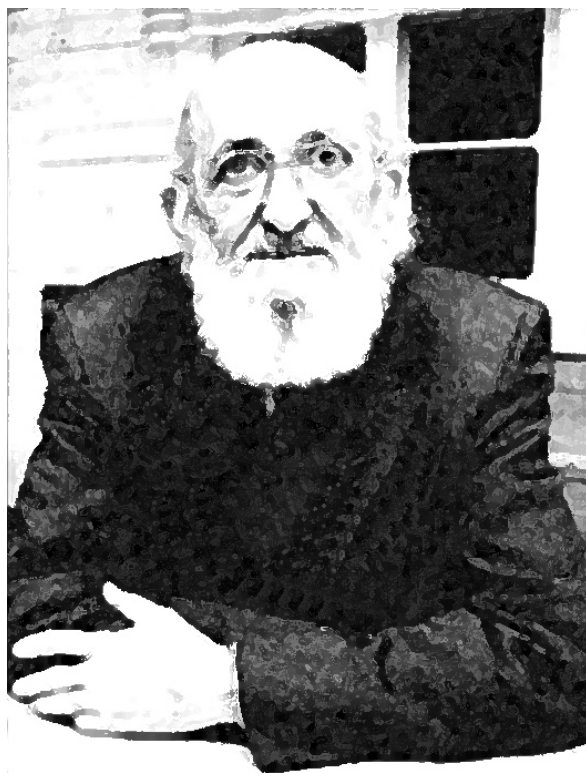


---

### Tras las huellas de Paulo Freire.

poner. (...)" . (En: "Hacia una pedagogía de la pregunta". Conversaciones con Antonio Faúndez. Pág. 52. Editorial La Aurora, 1986.)

La vigencia de su mensaje me emociona, la posibilidad que tiene de seguir siendo el maestro de nuevas generaciones de maestros me maravilla.



## 6. Contigo -Paulo Freire- Aprendí ..."

Ángel Sáez. *Revista Enseñar-Ensoñar. España, 1995.*

Hoy es 4 de abril de 1995. Son las 12.15 de la mañana y estoy en un tren que acaba de salir de la estación de Alicante con destino a Madrid. Hace dos horas estabas pronunciando una conferencia y hace diez minutos nos acabamos de despedir después de una agradable conversación en un café cercano a la estación.

En el tren hay música ambiental y suena un bolero de Armando Manzanero que empieza diciendo algo así como "Contigo aprendí que existen nuevas y mejores emociones. Contigo aprendí a conocer un mundo nuevo de ilusiones. Descubrí que la semana tiene más de siete días, a hacer mayores mis contadas alegrías y a ser dichoso yo contigo lo aprendí...". Y he pensado que el título del bolero coincide con el de esta especie de "reflexión - relectura - redescubrimiento" de lo que yo aprendí contigo desde que, por primera vez, hace ahora 21 años, escuché por primera vez tu nombre (Y no precisamente en la Escuela de Magisterio, sino en una iglesia de un barrio de Bilbao).

**Contigo aprendí...** que existía un tipo de educación que yo hasta entonces desconocía.

Pensaba que la educación era el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos y resulta que tú, a eso, le llamabas educación bancaria. En esa educación bancaria el "saber", el conocimiento, es una donación de quienes se juzgan sabios a quienes se juzgan ignorantes.

En ese tipo de educación:

El educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado.

El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.

El educador es quien piensa; los educandos son los objetos pensados.

---

---

**Las personas sólo pueden participar activamente en la historia, en la sociedad, si descubren que pueden cambiarla, crearla.**

---

---

---

**... No puede existir una pedagogía neutra ni una práctica educativa al margen de la estructura social y la dinámica histórica de las personas a las que esa práctica se dirige.**

---

El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.

El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.

El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen su prescripción.

El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan.

El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

El educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos.

**Contigo aprendí...** que existe otro modelo de educación al que tú llamabas educación problematizadora. Y en esta educación, por el contrario, los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta no ya como una realidad estática sino como una realidad en transformación, en proceso.

Esta educación se fundamenta en la creatividad y estimula la reflexión.

La educación liberadora desmitifica constantemente la realidad.

Considera el diálogo como lo fundamental para el aprendizaje.

Despierta la creatividad. Estimula la reflexión y la acción sobre la realidad.

Refuerza el carácter histórico de los hombres y de las mujeres y los reconoce como seres en proceso, inacabados.

Apuesta por el cambio sin exclusivizarlo. Se hace revolucionaria.

Presenta las situaciones como problemas a resolver. Humaniza a los hombres y a las mujeres mediante la búsqueda del ser más en la comunión y la solidaridad.

**Contigo aprendí...** una frase que desde entonces se quedó grabada en mi mente, aunque a veces en la práctica diaria se me olvida (cada vez con más frecuencia): "Ya nadie educa a nadie, así como tampoco



nadie se educa a si mismo, las personas se educan en comunión, mediatizadas por el mundo”.

**Contigo aprendí...** que la persona, en cualquier época y lugar del mundo, nace ontológicamente inconclusa, pero potencialmente “capaz de aprender a decir su palabra”, es decir, de acercarse críticamente a la realidad.

**Contigo aprendí...** que la educación es “el llegar a ser críticamente consciente de la realidad personal, de tal forma que se llega a actuar eficazmente sobre ella”.

**Contigo aprendí...** que “Concientización” es algo más que la “toma de conciencia”, que incluye además el compromiso con la acción, con el cambio.

**Contigo Aprendí...** que la educación con sus programas y sus métodos, debe consistir en hacer que la persona llegue a ser sujeto, que se construya como persona, que transforme el mundo, que entable con los demás relaciones de reciprocidad, que haga su cultura y su historia.

Esto exige que sea una educación que libere y no que domestique. Las personas sólo pueden participar activamente en la historia, en la sociedad, si descubren que pueden cambiarla, crearla. Esto requiere una toma de conciencia. En esto consiste el objeto primario de la educación. Hay que provocar una actitud crítica, de reflexión que lance a la acción.

**Contigo Aprendí...** que una educación que no está hecha de diálogo, mata el poder creador no sólo de aquél que se educa sino también del educador, en la medida en que éste se transforma en una persona que “impone fórmulas y comunicados”, pasivamente recogidos por sus alumnos, nadie crea, ni el que impone, ni aquellos que reciben. Ambos se atrofian. Es la negación misma de la educación.

Muchas veces no intercambiamos ideas, sino que las dictamos. No trabajamos con el educando, sino sobre él. Le proponemos una orden, a la cual no se adhiere, sino que se “ajusta”. No le proporcionamos medios para pensar, pues al recibir de nosotros la fórmula, él la conserva sin más, no la incorpora, pues incorporar

---

---

**Tu discurso, tus acciones,  
tu calidez y tu punto de  
vista representan una  
forma de reconocer y  
criticar un mundo.**

---

---

supone el esfuerzo de la re-creación, de la re-inven-  
ción.

**Contigo Aprendí...** que conocer no es el acto a través del cual un sujeto transformado en objeto recibe de manera dócil y pasiva los contenidos que otro transmite. Conocer implica una presencia curiosa del sujeto frente al mundo; una acción transformadora sobre la realidad; una búsqueda constante, invención y reinención; una reflexión crítica personal sobre el acto mismo del conocimiento.

**Contigo Aprendí...** que el conocimiento no debe limitarse a la mera comprensión de la presencia de las cosas. El conocimiento debe orientarse hacia la comprensión de la totalidad. El conocimiento es ausencia de neutralidad; el saber científico no puede verse fuera de sus condicionamientos histórico-sociológicos. La ciencia no puede ser neutra. Por lo mismo, no puede existir una pedagogía neutra ni una práctica educativa al margen de la estructura social y la dinámica histórica de las personas a las que esa práctica se dirige.

**Contigo Aprendí...** que debemos capturar nuestra alienación cotidiana, la alienación de la rutina, de repetir cosas burocráticamente, de hacer todos los días a las diez lo mismo, porque “hay que hacerlo”, sin preguntarnos por qué. Deberíamos hacernos cargo de nuestras vidas y comenzar a ejercer el control. Deberíamos tratar de incorporarnos y escapar a la opresión del tiempo.

En estas sociedades tan complejas a veces nos encontramos viviendo sumergidos en el tiempo, sin una apreciación crítica y dinámica de la historia, como si ésta nos pasara por encima, regulando y dirigiendo nuestras vidas inexorablemente. Este es un fatalismo que inmoviliza, ahoga y finalmente mata. La Historia no es nada de esto. Tratemos de entender la vida, no necesariamente como la repetición cotidiana de las cosas, sino como un esfuerzo por crear y recrear, y como un esfuerzo también por rebelarnos.

**Contigo Aprendí...** que necesitamos ser sujetos de la Historia. Y para ser sujetos, necesitamos sin duda

dirigirnos críticamente a la Historia. Como participantes activos y sujetos reales, sólo podemos construir historia cuando somos permanentemente críticos con nuestras propias vidas.

Henry A. Giroux dice de ti, que no eres sólo un hombre del presente, sino también eres un hombre del futuro. Tu discurso, tus acciones, tu calidez y tu punto de vista representan una forma de reconocer y criticar un mundo. Tu trabajo y tu presencia nos recuerda no sólo lo que somos, sino también las posibilidades de aquello que podemos ser.

**Contigo Aprendí...** que los hombres y las mujeres no se hacen en el silencio, sino en la palabra; la palabra no puede florecer en la soledad y no debe estancarse en el mero pronunciamiento, sino que debe estar ligada a la acción y la reflexión. El diálogo es el encuentro de los hombres y de las mujeres, mediatizado por el mundo.

**Contigo Aprendí...** que la palabra no es el privilegio exclusivo de unos pocos, sino un derecho de todos, lo que implica que nadie tiene derecho a arrebatar la palabra a los demás.

**Contigo Aprendí...** que la palabra y la acción están íntimamente enlazadas; la palabra sin acción es verbalismo, y la acción sin la palabra (sin reflexión) es activismo.

**Contigo Aprendí...** -o lo intenté al menos-, que cada persona es libre de hacer sus opciones, de seguir su camino y de tener un territorio propio que nadie puede traspasar sin violar el derecho a la libertad. El respeto a la libertad del otro implica por tanto, no apropiarse de ese terreno que le pertenece.

**Contigo Aprendí...** a valorar las “pequeñas” cosas de la vida porque sé que te gusta realmente querer y sentirte bien con los demás. Te gusta vivir, vivir tu vida intensamente. Eres el tipo de persona que ama apasionadamente la vida. Por supuesto has de morir algún día, pero tienes la impresión de que cuando mueras, también será intensamente. Ésta es también la forma en que trabajas en pedagogía. Ésta es la forma en que haces amigos, y la forma en que lees un

libro. No puedes leer un libro desinteresadamente. No puedes leer un libro que no te afecte o no te movilice ¡Te gusta vivir!

Para ti lo más importante de la vida es trabajar creando una existencia desbordante de vida, una vida bien pensada, una vida creada y recreada, una vida hecha, rehecha y movilizada en la existencia. Cuanto más haces algo, más existes. Y tú existes intensamente.

Te encanta conversar, conversar con amigos, recordando y reviviendo experiencias pasadas

Te encanta comer, crees que existe cierta conexión entre el comer, el hecho de disfrutar comiendo, la sensualidad y la creatividad. También te gusta beber un poco, leer, escuchar música, escribir cartas.

Sientes lo que hay de incompleto dentro de ti, en niveles biológicos, afectivos, críticos e intelectuales, lo incompleto que te empuja constantemente, curiosamente y amorosamente hacia otras personas del mundo, buscando la solidaridad y la superación de la soledad.

**Contigo Aprendí...** que debemos tener una actitud crítica ante todo. Ya se trate de una gota de lluvia (que estaba a punto de caer pero se congeló, convirtiéndose en un hermosos copo), o de un pájaro que canta, un autobús que corre, una persona violenta en la calle, una frase en el periódico, un discurso político, un rechazo amoroso, lo que sea, siempre debemos adoptar una visión crítica, la de una persona que cuestiona, que duda, que investiga y que quiere iluminar la propia vida que vivimos.

**Contigo Aprendí...** que somos seres históricos, que navegamos en el tiempo, que somos inacabados, y que debemos estar en permanente proceso de búsqueda.

Contigo Aprendí a ver la luz del otro lado de la luna.

**Contigo aprendí...**

## 7. Acróstico “Paulo Freire”

*Didier Alberto Delgado Amaya. Universidad de El Salvador. Abril 2002.*

Estimados amigos y amigas:

El mayor orgullo de un pedagogo latinoamericano, después de Simón Rodríguez, lo tenemos en Paulo Freire. Es un placer colaborar con vosotros en este esfuerzo que para Paulo ya no tiene mayores perspectivas, pero sí para nuestros pobres que él tanto amó. Mi colaboración es un sencillo acróstico, que espero refleje lo que los salvadoreños aún no alfabetizados todavía no pueden escribir, pero que sienten en su corazón.

### PAULO FREIRE

**P**edagogo de ideas diferentes, nuevo enfoque,  
**A**cusado por gobiernos corruptibles y farsantes.  
**U**na y otra vez fue perseguido por los mismos:  
**L**os que venden las miserias de ignorancia  
**O**cultando, de ese modo, las verdades que liberan.

**F**reire piensa, cavila brillante su concienciación...  
**R**eviste de sabiduría al paupérrimo del mundo,  
**E**stablece conexiones de política en la educación,  
**I**mpulsa alfabetismos que ahora son universales.  
**R**atos ha que dejó su cuerpo físico en la tierra;  
**E**n todo caso y sin embargo, su energía permanece.



## 8. Paulo Freire vaga por el universo atizando las centellas de la utopía\*.

*Alder Julio Ferreira Calado. España.*

### POEMA

Paulo vive en las luchas de su Pueblo  
Por trabajo, por tierra, por justicia  
Bellos sueños que él nos atiza  
De forjar, desde ya, un mundo nuevo  
Irrumpiendo, cual polluelo saliendo del huevo  
Nos instiga a agitar la fantasía  
Que el Espíritu de Luz nos irradia  
De las infinitas galaxias surge emergido  
**Paulo Freire vaga por el universo**  
**Atizando las centellas de la Utopía.**

Recordando sus principales textos  
Es posible obtener una foto suya  
De erudito, profeta, hombre de la calle  
De filósofo, de sabio perspicaz  
Luchando por la justicia y la paz  
Pedagogo de la Fe, de la rebeldía  
Contra quien se aprovecha del oprimido  
Pretendiendo mantenerlo siempre dividido  
**Paulo Freire vaga por el universo**  
**Atizando las centellas de la Utopía.**

Educar practicando Libertad  
Es la primera lección que se debe aprender  
Avivando la chispa en cada ser  
Contagiar más personas, sí, ¿quién habrá de hacerlo?  
Trabajando en el campo o en la ciudad  
El Oprimido tiene su Pedagogía  
Como clase, es ahí donde se inicia

---

\* Traducción del original portugués a cargo de Maria del Carmen Maestreo Arcos. In: CALADO, Alder Júlio Ferreira. Paulo Freire, forjador de utopías. Sevilla: Cooperación Educativa Kikiriki, 2004, pp. 74-76.

---

## **Tras las huellas de Paulo Freire.**

Un camino de instigación y controvertido

**Paolo Freire vaga por el universo  
Atizando las centellas de la Utopía.**

Más que leer las letritas del alfabeto

Educar es sinónimo de cambio

Que una visión penetrante siempre alcanza

Entre las nubes de un tiempo tan repleto

De falacias, arrogancia y falta de afectos

Algo nuevo que surge en rebeldía

Sólo transformando el sistema es que se crea

De este estado de cosas el inverso

**Paolo Freire vaga por el universo  
Atizando las centellas de la Utopía.**

Si importante es el acto de leer

También lo es el trabajo de Extensión

Cuando el cambio se da, no es en vano

Aprendiendo y enseñando con placer

Comunica de todos el saber

Todos dan y reciben con alegría

Ganan todos, y todo se evalúa

Se respetan los saberes más diversos

**Paolo Freire vaga por el universo  
Atizando las centellas de la Utopía.**

Enseñó, cómo la vida en la escuela

Es una expresión del vivir de nuestra gente

Un espacio donde pensar lo que se siente

Que las fronteras del aula superan

Bebe en la herencia de los quilombos

El legado indígena concilia

Sobrevive con arte la travesía

Del invasor pone en práctica el lado inverso

**Paolo Freire vaga por el universo  
Atizando las centellas de la Utopía.**

Una acción es necesaria

La Libertad es bandera esencial



---

**Compilación de su obra y legado.**

De un proyecto que se oponga al Capital  
En batalla trabada en cualquier área  
Hasta en el campo de la Reforma Agraria  
Cuando se enfrenta, resiste o negocia  
Del plebeyo cuenta en voz alta la osadía  
Cuando hace frente al gigante más perverso  
**Paolo Freire vaga por el universo**  
**Atizando las centellas de la Utopía.**

Yambos, jaqueros, guayabas,  
En los campos de Recife existen tantos  
Testigos de sueños y de encantos  
Pues los árboles tienen facciones tan amables  
Que muchas veces Paolo a la sombra de los mangos  
Absorto en su mundo, reflexionaba  
Cómo sólo conseguía inspirarle la rebeldía,  
**Paolo Freire vaga por el universo**  
**Atizando las centellas de la Utopía.**

El pasado no es un tiempo adverso  
Formación en la esperanza, paso urgente  
Es ciudadanos autónomos de verdad educar  
En la ciudad, en el campo, desde el altar  
Quien se calla ante el mal, huye, consiente  
Que venga entonces, a engrosar esa corriente  
Contraponiendo el Trabajo a la sangría  
Del pillaje burgués que se amplía  
¿Piensa usted que desvarío o me niego a dialogar?  
**Paolo Freire vaga por el universo**  
**Atizando las centellas de la Utopía.**

## VII. Bibliografía.

1. La Pedagogía del Oprimido, Paulo Freire. [www.elortiba.org](http://www.elortiba.org)
2. Pedagogía de la Autonomía. Original, Pedagogía da Autonomia. Paulo Freire. Paz e Terra AS, Sao Paulo. Publicación 2004.
3. Antonio Monclús, Pedagogía de la Contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos. ANTROPOS, Editorial del Hombre: p.148-162
4. 108 citas de presencia y vigencia de Paulo Freire. [peruforopaulofreire@yahoo.es](mailto:peruforopaulofreire@yahoo.es)
5. [www.wikilearning.com-educación](http://www.wikilearning.com-educación). idoneos.com
6. [www.fronesis.org](http://www.fronesis.org)
7. [www.fronesis.org/homenaje-educadores-latinoamericanos.htm](http://www.fronesis.org/homenaje-educadores-latinoamericanos.htm)



