ganz1912

La educación en la ciudad

Paulo Freire



traducción de
STELLA ARAÚJO OLIVERA

ganz1912

LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD

por
PAULO FREIRE

prólogo de
MOACIR GADOTTI
y CARLOS ALBERTO TORRES

notas de VICENTE CHEL

siglo veintiuno editores
MÉXICO
ESPAÑA

siglo xxi editores, s.a. de c.v.
CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310, MÉXICO, D.F

siglo xxi editores argentina, s.a.
TUCUMÁN 1621, 7 N, C1050AAG, BUENOS AIRES, ARGENTINA

ganz1912

portada de maría luisa martínez passarge

primera edición en español, 1997
tercera edición en español, 2005
© siglo xxi editores, s.a. de c.v.
isbn 968-23-2102-6

primera edición en portugués, 1995
© cortez editora, são paulo
título original: *a educação na cidade*

derechos reservados conforme a la ley
impreso y hecho en méxico/printed and made in mexico

ÍNDICE

CONSIDERACIONES PRELIMINARES 11

PAULO FREIRE, ADMINISTRADOR PÚBLICO,
por MOACIR GADOTTI Y CARLOS ALBERTO TORRES 13

PRIMERA PARTE: EDUCAR PARA LA LIBERTAD EN UNA METRÓPOLI CONTEMPORÁNEA

1. LOS DÉFICIT DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA 25

2. PARA CAMBIAR LA CARA DE LA ESCUELA 32

3. PROYECTO PEDAGÓGICO 48

4. PREGUNTAS DE LOS TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA 57

5. DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN MUNICIPAL 66

6. ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS 76

7. HISTORIA COMO POSIBILIDAD 81

SEGUNDA PARTE: REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA CON TRES EDUCADORES

1. AUTONOMÍA ESCOLAR Y REORIENTACIÓN CURRICULAR 91

2. LA EDUCACIÓN EN ESTE FIN DE SIGLO 103

3. LECCIONES DE UN RETO FASCINANTE 116

EPÍLOGO: MANIFIESTO A LA MANERA DE QUIEN, SALIENDO, SE QUEDA 167

A todas y a todos los que, haciendo con nosotros la escuela municipal de São Paulo, desde la limpieza del piso hasta la reflexión teórica, han dejado claro que cambiar es difícil, pero es posible y urgente.

Fraternalmente
PAULO FREIRE
São Paulo, primavera de 1991

CONSIDERACIONES PRELIMINARES

El libro que ahora entrego a la curiosidad de posibles lectoras y lectores y que aparecerá casi simultáneamente aquí y en Francia es un libro modesto pero que me agrada. Si no fuera así, no lo publicaría. Está compuesto de entrevistas realizadas entre los primeros meses de haber asumido la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo y los comienzos del segundo año de nuestra administración.

Algunos de los temas tratados en una u otra entrevista no tuvieron el desarrollo que esperábamos, mientras que la mayoría de los asuntos discutidos se afirmó en la práctica, creció, tomó cuerpo.

Éste es, en verdad, una especie de libro introductorio sobre lo que soñamos y lo que hicimos y continuamos haciendo, en equipo, en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo. Otros trabajos vendrán incluso como ejercicio del deber que tenemos de rendir cuentas de lo que hicimos y de lo que no nos fue posible hacer.

PAULO FREIRE
São Paulo, primavera de 1991

PAULO FREIRE, ADMINISTRADOR PÚBLICO

La experiencia de Paulo Freire en la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo [1989-1991]

MOACIR GADOTTI (USP, São Paulo)
CARLOS ALBERTO TORRES (UCLA, Los Ángeles)

Durante más de quince años desarrollamos, por caminos paralelos, un estudio y exposición biográfica, heurística, crítica e interpretativa de la perspectiva teórica y de la práctica pedagógica de Paulo Freire. Hoy nos corresponde, con placer y osadía, prologar un libro de Paulo muy especial.

Un libro que surgió al calor de una experiencia política y administrativa en la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, en la administración de Luiza Erundina, bajo la efigie política del Partido de los Trabajadores (PT) y con Paulo Freire, como secretario municipal de Educación.

Cuando el 15 de noviembre de 1988 el Partido de los Trabajadores ganó las elecciones municipales, el triunfo toma al PT por sorpresa. Los planes de gobierno habían sido hechos al calor ideológico de la confrontación (para señalar las diferencias, establecer los límites de las otras posibles gestiones administrativo-políticas), no obstante no había habido tiempo ni espacio mental para definir planes técnicos más detallados de gobierno.

Para la nueva administración municipal fue mucho más simple elegir quien dirigiría la Secretaría

Municipal de Educación –la Secretaría cuyo presupuesto implica un tercio de los ingresos del municipio, emplea un tercio del total de los funcionarios municipales, y posiblemente sea una de las entidades gubernamentales más presentes en la vida cotidiana de los sectores populares en São Paulo.

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. Los trabajos de Paulo Freire tienen reconocimiento nacional e internacional. La obra de Freire ha suscitado múltiples polémicas, invitando a la experimentación educativa y a la innovación. En fin, su obra ha sido objeto de lecturas, textos académicos, tesis doctorales, en Brasil y en el mundo entero.

Freire era el símbolo del cambio educativo que el PT proponía para la población de São Paulo. Además, ese educador, que venía de un exilio de más de quince años, se encontraba en São Paulo, reaprendiendo Brasil, después de regresar y viajar incesantemente, dando conferencias, escuchando al profesor, al dirigente sindical y político, al campesino, a la mujer trabajadora, al trabajador industrial, al habitante de la favela, el "Gramsci popular" –como él dijo años atrás a Carlos Alberto Torres.

En el comienzo de la administración petista, él era un símbolo, y aún sigue siéndolo. Pero también una realidad. Vigorosa, imaginativa, capaz de sentarse para discutir las premisas epistemológicas del nuevo modelo de educación que quería implantar con su equipo de trabajo en jornadas de largas horas, como visitar una escuela y oír pacientemente al portero, al maestro, al vigilante, al padre de familia, o incluso

discutir con los niños que aprender es agradable pero exige disciplina. Capaz de sentarse pacientemente en su escritorio para firmar cuatrocientos memorándum diarios, mientras que comentaba, con nostalgia, cómo disfrutaría ese tiempo releyendo a los clásicos de la filosofía o escribiendo los tres o cuatro libros que planeaba escribir en el momento en que fue invitado por Luiza Erundina.

Después de dos años de la puesta en práctica de un nuevo modelo educativo, consolidando un equipo de primera línea, más experimentado y maduro que al principio, lleno de entusiasmo, miedo y osadía, y después de soportar todo tipo de críticas de los periódicos, de diferentes sectores antigubernamentales (incluyendo miembros de su propio partido) y de la burguesía paulista, Freire decidió que era tiempo de reencontrarse con los clásicos, en la intimidad de su biblioteca. También era tiempo de continuar su peregrinación intelectual, esta vez no sólo como una figura pedagógica muy significativa, sino como un "embajador *ad honorem*" de la Secretaría de Educación de São Paulo.

Freire no se retira de la Secretaría Municipal de Educación porque el modelo que ayudó a trazar y echar a andar haya fracasado. Al contrario, se retira con la convicción de que su tarea, práctica y simbólica, ya estaba consumada. A los setenta años, el autor de *Pedagogía del oprimido* decide regresar a su biblioteca y a sus aulas en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP).

Continuando con nuestras actividades para elaborar una biografía intelectual del educador Paulo Freire, pudimos estudiar esa etapa suya como alguien que tomaba decisiones, como administrador. Nues-

tras experiencias de estudio son diferentes. Durante ese tiempo, Moacir Gadotti desempeñó, primero, el cargo de jefe de gabinete, después, fue asesor especial, disfrutando y también sufriendo las peripecias de la administración pública. A su vez, Carlos Alberto Torres, profesor de la Universidad de California, en Los Ángeles (UCLA), Estados Unidos, efectuó, con apoyo de una beca de la National Academy of Education-Spencer Fellowship y del Centro de Estudios Latinoamericanos de la UCLA, una investigación sobre el proceso de toma de decisiones en la política educativa municipal en São Paulo.

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 o fragmentado– pero poder educativo finalmente. Una nueva etapa de Freire como tomador de decisiones en Brasil, del mismo modo que lo había sido veintiséis años antes como coordinador de la Comisión de Cultura Popular.

¿Qué se hizo en esos dos años y qué se continúa haciendo bajo la vigorosa y entusiasta dirección del filósofo Mário Sérgio Cortella, sucesor de Paulo Freire como secretario de Educación en la municipalidad de São Paulo?

La administración educativa de la ciudad de São Paulo no es una tarea fácil. En el comienzo de su mandato, Freire encontró 700 escuelas, muchas de ellas en condiciones bastante precarias, una educación municipal de poca calidad, que atendía a 720 mil alumnos distribuidos, por partes iguales, entre educación infantil (4-6 años) y educación fundamental (7-14 años). En resumen, 39 614 funcionarios de la

educación municipal (maestros, administradores y personal de apoyo), que representan 30% del total de servidores públicos de la ciudad de São Paulo, constituyen un reto a la imaginación administrativa y pedagógica.

La ciudad de São Paulo, la segunda más grande de América Latina después de México, es una de las cinco mayores metrópolis del mundo, tiene 11 millones 400 mil habitantes, de los cuales 1 millón 200 mil son analfabetos.

São Paulo es el centro financiero de Brasil y el municipio de São Paulo contó con un presupuesto, para 1990, de 3 870 millones de dólares. La Secretaría de Educación Pública, que por ley municipal debe recibir 25% de los impuestos recaudados en el municipio, contó con un presupuesto educativo de 500 millones de dólares.

Cuatro objetivos marcan la acción de la administración de Freire en São Paulo: 1] ampliar el acceso y la permanencia de los sectores populares –virtualmente los únicos usuarios de la educación pública–; 2] democratizar el poder pedagógico y educativo para que todos, alumnos, funcionarios, maestros, técnicos educacionales, padres de familia, se vinculen en una planificación autogestionada, aceptando las tensiones y contradicciones siempre presentes en todo esfuerzo participativo, sin embargo, buscando una sustantividad democrática; 3] incrementar la calidad de la educación, mediante la construcción colectiva de un círculo interdisciplinario y la formación permanente del personal docente; 4] finalmente, el cuarto gran objetivo de la gestión –no podría ser de otra manera– es contribuir a la eliminación del analfabetismo de jóvenes y adultos en São Paulo.

Diversos instrumentos y políticas fueron puestos en práctica para cumplir esos objetivos, incluyéndose desde actividades de reparación y restauración de edificios y bancos escolares, profundamente afectados por la falta de inversión en la educación debida a la administración anterior, de Jânio Quadros, hasta un incremento del material didáctico para los alumnos y, especialmente, para maestros, requisitos indispensables para avanzar en el sentido de una educación de calidad.

Entre los instrumentos más audaces se cuentan: la implantación, a fondo, de los consejos de escuela, creados, pero no llevados a la práctica, en la administración de Guiomar Namo de Mello en el tiempo de Mário Covas (1983-1985), donde la gestión democrática de la escuela se negocia (siempre entre tensiones de índole variada); la implantación de un ambicioso plan de reforma curricular basado en un tema generador entendido como una perspectiva interdisciplinaria y sustentado en un mecanismo de formación permanente de los maestros y personal de evaluación; y la creación del Movimiento de alfabetización de Jóvenes y Adultos de São Paulo (Mova), iniciativa de los movimientos sociales de São Paulo, como una manera de establecer una sociedad entre movimientos sociales y el sector público.

El modelo político-pedagógico que inspira esa administración popular en educación es la noción de *escuela pública popular.* En un primer documento elaborado por la administración de Freire y publicado en el *Diario Oficial* del Municipio de São Paulo el 11 de febrero de 1989, con el título "A los que hacen la educación con nosotros en São Paulo", se definen los ejes directores de la propuesta de escuela pública popular:

La calidad de esa escuela deberá ser medida no sólo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la solidaridad de clase que haya construido, por la posibilidad que todos los usuarios de la escuela –incluidos padres y comunidad– tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura.

No debemos llamar al pueblo a la escuela para que reciba instrucciones, postulados, recetas, amenazas, amonestaciones o castigos, sino para participar colectivamente en la construcción de un saber, que va más allá del saber hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha, posibilitándole transformarse en sujeto de su propia historia. La participación popular en la creación de cultura y de la educación rompe con la tradición de que sólo la élite es competente y sabe cuáles son las necesidades e intereses de toda la sociedad. La escuela debe ser también un centro irradiador de la cultura popular, a disposición de la comunidad, no para consumirla, sino para recrearla. La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza-aprendizaje será entonces un centro de debates de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia. El hijo del trabajador debe encontrar en esa escuela los medios de autoemancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante. La escuela no es sólo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser.

La marca que queremos imprimir colectivamente a las escuelas privilegiará la asociación de la educación formal con la educación no formal. La escuela no es el único espacio para la transmisión del conocimiento. Procuraremos identificar otros espacios que puedan propiciar la interacción de experiencias. Consideramos también prácticas

educativas las diversas formas de articulación que se dirijan a contribuir con la formación del sujeto popular en cuanto individuos críticos y conscientes de sus posibilidades de actuación en el contexto social. (*Diario Oficial* del Municipio de São Paulo, 1 de febrero de 1989).

Los textos de Paulo Freire recogidos en el presente volumen pueden ser divididos en dos grandes partes: "Educar para la libertad en una metrópoli contemporánea" y "Reflexiones sobre la experiencia con tres educadores".

Son textos de discusión, de batalla, de lo cotidiano pedagógico, político y administrativo. No constituyen una evaluación sistemática de Freire sobre esos dos años y medio de administración educativa. Esa evaluación fue hecha en un libro suyo, *Cartas a Cristina*, que Freire fue escribiendo durante el último decenio.

Los primeros resultados de la política educativa son positivos. La tasa de retención fue aumentada de 77.45% en 1988 a 81.31% en 1990 –el mejor índice de los últimos diez años. La prensa paulista, a partir de sus propias investigaciones, informa que la Secretaría de Educación de São Paulo es el órgano más popular de la Prefectura Municipal. Los sueldos del magisterio han sido mejorados sustantivamente –tal vez sea éste un dato que explique la mayor productividad del sistema. Está en fase final de elaboración el primer esbozo de un Estatuto del Magisterio, primera medida de ese tipo en la historia de la educación pública municipal de São Paulo. Más de 90 movimientos sociales firmaron convenios con la Secretaría de Educación como parte del Mova. Finalmente, ésos son apenas algunos indicadores de la primera

mitad de la gestión del PT en educación, bajo la conducción directa de Paulo Freire. Resta, es claro, la necesidad de hacer una evaluación rigurosa, una vez completado todo el mandato.

No queda duda de que la noción de politicidad de la educación, la cual Paulo Freire no deja de repetir, y la noción de educación como acto de conocimiento, han estado íntimamente presentes en la práctica cotidiana de Freire como secretario de Educación de la ciudad de São Paulo.

Confiamos en que la lectura de estas páginas ofrecerá al lector una oportunidad excelente para dialogar con un gran educador sobre la educación en la ciudad.

São Paulo, 6 de julio de 1991

PRIMERA PARTE

EDUCAR PARA LA LIBERTAD EN UNA METRÓPOLI CONTEMPORÁNEA

1. LOS DÉFICIT DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA*

No me parece posible para ningún educador o educadora que asuma la responsabilidad de coordinar los trabajos de una Secretaría de Educación, no importa de qué ciudad o estado, escapar al reto de los déficit que experimenta la educación brasileña. Por un lado, lo cuantitativo; por el otro, lo cualitativo. La insuficiencia de escuelas para atender la demanda de niños en edad escolar que quedan fuera de ellas, o lo inadecuado del plan de estudios entendido el concepto en su máxima amplitud. Es importante destacar también que una política educativa crítica no puede entender mecánicamente la relación entre estos déficit –el de la cantidad y el de la calidad– sino comprenderlos, dinámica, contradictoriamente. Es imposible atacar uno de esos déficit sin despertar la conciencia del otro. Si se amplía la capacidad de atención de las escuelas con relación a la demanda, tarde o temprano habrá presión en el sentido del cambio del perfil de la escuela. Si se intenta la democratización de la escuela, desde el punto de vista de su vida interna, de las relaciones maestras-alumnos, dirección-maestros, etc., y de sus relaciones con la comunidad en que se encuentra, si se busca cambiar la cara de la escuela crece, necesariamente, su demanda.

* Entrevista concedida a la revista *LEIA*, São Paulo, 19 de febrero de 1989.

Si no sólo construimos más aulas sino que también las mantenemos bien cuidadas, vigiladas, limpias, alegres, bonitas, tarde o temprano la propia belleza del espacio requiere otra belleza: la de la enseñanza competente, la de la alegría de aprender, la de la imaginación creadora con libertad de ejercitarse, la de la aventura de crear.

Es fundamental, creo, afirmar algo obvio: los déficit referidos de la educación, entre nosotros, castigan sobre todo a las familias populares. Entre los ocho millones de niños sin escuela en Brasil, no hay niños o niñas de las familias que comen, visten y sueñan. Y aun cuando, desde el punto de vista de la calidad, la escuela brasileña no atienda plenamente a los niños llamados "bien nacidos", son los niños de las clases populares –los que consiguen llegar a la escuela y quedarse en ella– los que más sufren la falta de calidad de la educación.

Tomemos aquí y ahora, en esta conversación, un unico y muy importante momento, de la práctica educativa, o de la evaluación, o de la confrontación del saber. Los criterios de evaluación del saber de los niños y las niñas que la escuela usa, intelectualistas, formales, librescos, necesariamente ayudan a los niños de las clases sociales llamadas favorecidas, mientras que perjudican a los niños y niñas pobres. Y en la evaluación del saber de los niños, tanto cuando acaban de llegar a la escuela como durante el tiempo en que están allí, la escuela, de forma general, no considera el "saber hecho de experiencia" que los niños traen consigo. Una vez más, la desventaja es para los niños pobres. Es que la experiencia de los niños de las clases medias, de la que resulta su vocabulario, su prosodia, su sintaxis, finalmente su competencia lingüística,

coincide con lo que la escuela considera el bueno y el correcto. La experiencia de los niños de la clase baja no se da preponderantemente en el dominio de las palabras escritas sino en el de la carencia de cosas, en el de los hechos, en el de la acción directa.

Al democratizar más sus criterios de evaluación del saber, la escuela debía preocuparse por llenar ciertas lagunas de experiencia de los niños, ayudándolos a superar obstáculos en su proceso de conocer. Es obvio, por ejemplo, que niños a quienes les falta la convivencia con las palabras escritas o que tienen poca relación con ellas en las calles o en casa, niños cuyos padres no leen libros ni periódicos, tengan más dificultades en pasar del lenguaje oral al escrito. Esto no significa, sin embargo, que la carencia de tantas cosas con que viven cree en ellos una "naturaleza" diferente, que determine su incompetencia absoluta.

Un sueño que tengo, entre un sinnúmero de otros, es "sembrar" palabras en áreas populares cuya experiencia social no sea escrita, es decir, áreas de memoria preponderantemente oral. Los pintores de *graffitti* que hacen tantas cosas bonitas en esta ciudad, bien podrían ayudar a la realización de esta saludable locura que los industriales y comerciantes podrían financiar.

En Chile, cuando viví allá en mi tiempo de exilio, los "sembradores de palabras" en las áreas de reforma agraria fueron los propios campesinos alfabetizandos que las "plantaban" en los troncos de los árboles, algunas veces en el suelo de los caminos.

Me gustaría acompañar a una población infantil comprometida en un proyecto como éste y observar sus pasos en la experiencia de alfabetización.

Pero, volvamos al comienzo de nuestra conversa-

ción. Al asumir la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo, no podría dejar de estar atento a los déficit de que estamos hablando. De cualquier manera, antes aun de pensar en la construcción de salones de clase o de unidades escolares a la altura de la demanda –en caso de que dispusiéramos, para este año, de asignaciones presupuestales o de recursos extraordinarios– tendríamos que enfrentar el reto enorme que la administración anterior nos obsequió. Cerca de cincuenta escuelas en estado deplorable –techos cayéndose, pisos hundiéndose, instalaciones eléctricas que ponen en riesgo la vida; quince mil conjuntos de escritorios escolares destrozados, un sinnúmero de escuelas sin siquiera un escritorio escolar. Es imposible pedir a los alumnos de escuelas tan maltratadas, y no por culpa de sus directoras, de sus maestras, de sus cuidadores o de ellos, que las cuiden. Ninguna de las directoras de esas escuelas casi destrozadas dejó de solicitar varias veces a quien correspondiera la reparación de las mismas. Pretendo, a partir de marzo próximo, realizar comicios o asambleas pedagógico-políticas en las áreas populares donde mostraré, en video, el estado en que recibimos esas escuelas, invitando al pueblo a una partícipación efectiva en el cuidado de la cosa pública.

Este año pretendemos sobre todo restaurar las unidades arruinadas, haciendo lo posible por mantener cuidadas todas las escuelas del sistema.

Al mismo tiempo, no obstante, comenzamos a trabajar seriamente con miras a la reformulación del plan de estudios de nuestras escuelas, cuya coordinación entregué a la profesora Ana Maria Saul de la PUC (Pontificia Universidad Católica), una de las más competentes especialistas brasileñas en teoría del currículo.

Pretendemos verdaderamente cambiar la "cara" de nuestra escuela. No creemos ser los únicos o los más competentes, pero sabemos que somos capaces y que tenemos decisión política para hacerlo. Soñamos con una escuela pública capaz, que se va constituyendo poco a poco en un espacio de creatividad. Una escuela democrática en la que se practique una pedagogía de la pregunta, en que se enseñe y se aprenda con seriedad, pero en la que la seriedad jamás se vuelva gravedad. Una escuela en la que, al enseñarse necesariamente los contenidos, se enseñe también a pensar acertadamente.

Evidentemente, para nosotros, la reformulación del plan de estudios, no puede ser algo hecho, elaborado, pensado por una docena de iluminados cuyos resultados finales son encaminados en forma de "paquete" para ser ejecutados de acuerdo, también, con las instrucciones y guías igualmente elaboradas por los iluminados. La reformulación del plan de estudios es siempre un proceso político-pedagógico y, para nosotros, sustantivamente democrático.

Considerando lo que hay en la práctica educativa de gnoseológico, de político, de científico, de artístico, de ético, de social, de comunicación, comenzamos a construir durante enero y febrero, sin gravamen para la Secretaría, profesores y profesoras universitarios del más alto nivel con quienes venimos profundizando interdisciplinariamente, una comprensión crítica de la práctica educativa.

Físicos, matemáticos, biólogos, psicólogos, lingüistas, sociólogos, teóricos de la política, educadores del arte, filósofos, juristas comprometidos en programas de derechos humanos y, más recientemente, un equipo de educadores y psicólogos que trabajan

la problemática de la educación sexual. A fines de este mes tendremos la primera reunión con todos esos equipos, en la que haremos una evaluación del trabajo hasta ahora realizado.

A principios de marzo estaremos, a través de las diferentes instancias de la Secretaría, estableciendo un diálogo franco, abierto, con directoras, coordinadoras, supervisoras, maestras, cuidadores, merenderas, alumnos, familias, líderes populares. Esperamos con esos encuentros ayudar a la formación y a la solidificación de los consejos de escuelas.

En una perspectiva realmente progresista, democrática y no autoritaria, no se cambia la "cara" de la escuela por decreto. No se decreta que, de hoy en adelante, la escuela será competente, seria y alegre. No se democratiza la escuela autoritariamente. La administración necesita garantizar al cuerpo docente que lo respeta, que no teme revelar al cuerpo docente sus límites. La administración necesita dejar claro que puede equivocarse. Lo único que no puede es mentir.

Otra cosa que la administración debe hacer, en consecuencia de su respeto al cuerpo docente y a la tarea que tiene, es pensar, organizar y ejecutar programas de formación permanente, contando incluso con la ayuda de los científicos con quienes hemos trabajado hasta ahora. Formación docente que se base, sobre todo, en la reflexión sobre la práctica. Será, por ejemplo, pensando su práctica de alfabetizadora con el equipo científicamente preparado, será confrontando los problemas que vienen surgiendo en su práctica diaria como la educadora superará sus dificultades.

Está claro que nada de eso se hace de la noche a la mañana y sin lucha. Todo eso requiere un gran es-

fuerzo, competencia, condiciones materiales y una impaciente paciencia.

A veces no puedo dejar de reír cuando ciertas críticas dicen que no pienso "nada concreto". ¿Habrá muchas cosas más concretas que luchar por restaurar 50 escuelas destruidas? ¿Habrá algo más concreto que pensar teóricamente la reformulación del plan de estudios? ¿Será que es vago y abstracto visitar tanto cuanto sea posible las escuelas del sistema, y discutir sus problemas concretos con directoras, maestras, alumnos, cuidadores?

Para finalizar esta conversación me gustaría decir a los educadores y a las educadoras, con quienes tengo ahora la alegría de trabajar, que continúo dispuesto a aprender y que es porque me abro siempre al aprendizaje por lo que puedo enseñar también.

Aprendamos enseñándonos.

2. PARA CAMBIAR LA CARA DE LA ESCUELA*

Escola Nova: ¿En qué se diferencia, en la práctica, la propuesta del PT[1] con relación a las demás propuestas pedagógicas?

Paulo Freire: A pesar de saberme un educador petista[2] –me adherí al PT cuando aún me encontraba en Europa– no me gustaría dar a mi respuesta el color del discurso de quien habla en nombre de sus compañeros. Sin pretender de ninguna manera dar la impresión de ser personalista, prefiero hablar un poco de cómo pienso, convencido de que, sustantivamente, me ubico en el horizonte de las aspiraciones del PT. Por otro lado, no me gustaría tampoco hacer paralelos, yo mismo, entre lo que pienso y lo que hago, como educador petista, y lo que piensan y hacen educadoras y educadores de otros partidos. Hablaré de algunos puntos que me parecen fundamentales

* Entrevista concedida a la revista *Escola Nova*, São Paulo, 26 de febrero de 1989.

[1] El Partido de los Trabajadores (PT) fue fundado en 1980, en pleno derrocamiento de la dictadura militar que gobernó al país desde 1964. Deuda externa, inflación elevada y miseria constituían el clima propicio para la intensa movilización de trabajadores en la periferia de São Paulo, bajo la dirección del líder metalúrgico Luís Ignácio (Lula) da Silva. La organización política de los trabajadores en partido tuvo respaldo significativo y éxito gracias a la participación de intelectuales de izquierda. La victoria de Luiza Erundina, alcaldesa de São Paulo, es un ejemplo.

[2] Petista es el simpatizante o afiliado al PT.

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. La educación que un partido de este tipo necesita poner en práctica y perfeccionar es tan política y se encuentra tan "preñada" de ideología como la que cualquier partido conservador planifica y ejecuta.

La naturaleza de la práctica educativa, su necesaria directividad, los objetivos, los sueños que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra, sino siempre política. Es a esto a lo que yo llamo politicidad de la educación, esto es, la cualidad que tiene la educación de ser política. La discusión que se propone es saber qué política es ésa, en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se realiza. Por eso podemos afirmar, sin miedo de errar, que, si la política educativa de un partido progresista y su práctica educativa fueran iguales a las de un partido conservador uno de los dos está radicalmente equivocado. De ahí la imperiosa necesidad que tenemos, educadoras y educadores progresistas, de ser coherentes, de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. No es que esté pensando que los educadores y las educadoras progresistas nos volvamos ángeles o nos santifiquemos en la búsqueda de la absoluta coherencia que, en primer lugar, haría de la vida una experiencia sin olor, sin color, sin gusto y, en segundo lugar, no nos permitiría siquiera saber que éramos coherentes, puesto que no habría la incoherencia para enseñarnos.

Pero, lo que es necesario es esa búsqueda constante, crítica, para compatibilizar lo dicho con lo hecho.

Redecir lo dicho cuando el quehacer lo exija. Lo que no es posible, para mí, es hablar del respeto a las bases populares, y, al mismo tiempo, considerar que no tienen suficiente mayoría de edad para dirigirse; es hablar de una escuela democrática y maniatar a las maestras, en nombre de su poca competencia, con "paquetes"[3] concebidos por nuestra sabiduría. Lo que no es posible es negar la *práctica* en nombre de una teoría que, de esa manera, deja de ser teoría para ser un *verbalismo* o *intelectualismo,* o niega la teoría en nombre de una práctica que se arriesga a perderse en torno de sí misma. Ni *elitismo teoricista* ni *basismo practicista,* sino la unidad o la relación *teoría y práctica.* Veamos otro punto importante en el papel de estas consideraciones. Si hay algo en lo que el educador progresista serio se identifica con un educador conservador, igualmente serio, es en que ambos tienen que enseñar. Por eso mismo ambos tienen que saber lo que enseñan. Pero, al detenernos sobre lo que los identifica, esto es, el acto de enseñar un cierto contenido, inmediatamente percibimos que, a partir de lo que los identifica, comienzan a distinguirse. No quiero decir que 4 x 4 son 16 para un maestro progresista y 14 para un maestro conservador. Lo que quiero decir es que la propia comprensión de lo que es enseñar, de lo que es aprender y de lo que es conocer tiene connotaciones, métodos y fines diferentes para uno y para otro. Como también el tratamiento de los objetos que deben ser enseñados y que deben ser aprendidos para poder ser aprendidos por

[3] *Paquete,* irónicamente, significa leyes o decretos bajados para determinados fines, siempre numerosos, pues Brasil es un país de marcada tradición burocrática y famoso por su exagerado número de leyes y afines, además de ser tradicionalmente volubles.

los alumnos, es decir, los contenidos programáticos.

Para el educador progresista coherente, la necesaria enseñanza de los contenidos está siempre asociada a una "lectura crítica" de la realidad. Se enseña a pensar acertadamente a través de la enseñanza de los contenidos. Ni sólo la enseñanza de los contenidos en sí, o casi en sí, como si el contexto escolar en que son tratados pudiese ser reducido a un espacio neutro donde los conflictos sociales no se manifiesten, ni tampoco solamente el ejercicio del "pensar acertado" desligado de la enseñanza de los contenidos.

Es esa relación dinámica, procesual, la que pretendo estimular en las escuelas municipales. Más aún, para un educador progresista coherente no es posible minimizar, despreciar, el "saber hecho de experiencia" que los educandos traen a la escuela. La sabiduría de ésta consiste en hacer comprensible que la ruptura que el saber más exacto, de naturaleza científica, establece, con relación a aquel saber, no significa que éste sea despreciable. Por el contrario, es a partir de él como se alcanza el más exacto.

Prolongando un poco más estas consideraciones, tal vez pudiera decir que, en tanto en una práctica educativa conservadora competente se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales, en una práctica educativa progresista competente también se busca, al enseñar los contenidos, descubrir la razón de ser de aquellos problemas.

La primera busca acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado; la segunda busca inquietar a los educandos, desafiándolos a percibir que el mundo dado es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado.

Debo concluir esta discusión diciendo que los educadores progresistas saben muy bien que la educación no es la palanca de transformación de la sociedad, pero saben también el papel que ella tiene en ese proceso. La eficacia de la educación está en sus límites. Si ella pudiese todo o si nada pudiese, no habría por qué hablar de sus límites. Hablamos de ellos precisamente porque, no pudiendo todo, puede alguna cosa. A nosotros, educadores y educadoras de una administración progresista,[4] nos toca ver qué podemos llevar a cabo competentemente.

Escola Nova: ¿Usted realizó una campaña de alfabetización como la que hizo antes del golpe militar de 1964?

Paulo Freire: Creo que sería interesante comenzar a responder a ese asunto haciendo referencia al documento oficial que fue publicado después de una Conferencia Internacional patrocinada por la UNESCO, en 1975, realizada en Persépolis, en la que participé y que se llama *Carta de Persépolis*. Uno de los objetivos principales, si no el principal de la reunión, era la evaluación de las campañas de alfabetización realizadas en diferentes áreas del mundo. El texto subraya la relación entre el éxito mayor o menor de las llamadas *campañas de alfabetización de adultos* y el proceso de transformación social y política, se verifique o no en las sociedades en las que las campañas se dan.

El problema me parece obvio. Una cosa es hacer una campaña de alfabetización en una sociedad en que las clases sociales populares comienzan a tomar su historia en sus manos, con entusiasmo, con espe-

[4] Freire se refiere a la administración petista de la Prefectura de São Paulo, de la cual él asumió la Secretaría de Educación el 1 de enero de 1989.

ranza, la otra es hacer campañas de alfabetización en sociedades en que las clases populares se encuentran distantes de la posibilidad de ejercer una participación mayor en el gobierno de su sociedad.

En 1964 Brasil no había hecho revolución alguna, es verdad. Vivíamos la experiencia populista del gobierno de Goulart.[5] Pero vivíamos un momento también de profunda inquietud, de curiosidad, de presencia popular en las calles, en las plazas. El modelo populista vivía su ambigüedad fundamental. Por una parte, estimulando la presencia de las clases populares, igualmente manipuladas, sin las cuales no existiría; por otra, corriendo el riesgo de desaparecer o porque la izquierda, por medio de ellas se hiciese viable, o porque la derecha, por causa de ellas, acabase la fiesta. Eso fue lo que sucedió. Pero, es importante considerar que, en aquel corto periodo, había una voluntad popular, no importa si mucho más inclinada hacia la rebeldía que hacia la revolución, y una curiosidad también, que pusieron las bases para los planes que coordinamos a partir de la Secretaría de Educación en Brasilia. Hoy, después de tantos años, la cosa es diferente, aunque reconozco lo que representa de esperanza la victoria del PT en gran número de ciudades brasileñas. Me parece que no deberíamos trabajar en términos de campañas, cuya significación más profunda sugiere algo de emergencia, sino atacar el problema sin darle este carácter.

[5] João Goulart (1918-1976) asumió la presidencia de Brasil como vice de Jânio Quadros, que renunció después de seis meses de un oscuro gobierno de intenciones golpistas. Goulart, epígono del nacionalismo y heredero de Getúlio Vargas, pasa a nacionalizar sectores de la economía y del estado, culminando sus dos años de gobierno con el golpe militar de 1964.

Por otro lado, en la medida misma en que, aquí y allá, enfrentamos el problema, es necesario que, desde el principio, busquemos ir más allá de la alfabetización, construyendo alternativas en el campo de la educación popular con los propios educandos de las clases populares.

Dentro del espíritu de su pregunta hay todavía algo que decir.

En el momento, un equipo intersecretarial –Secretaría de la Cultura, Secretaría de la Educación, Secretaría de la Salud, Secretaría de la Vivienda, Secretaría del Bienestar Social, Secretaría de los Deportes– trabaja en relación directa con movimientos sociales en la elaboración de proyectos de educación popular.

El punto de partida de uno de esos proyectos es una investigación participante que nos mostrará una especie de repertorio de las ansias, de los sueños, de los deseos de la población del área donde se haga la investigación. Una de las ventajas de un trabajo así reside en que la propia metodología de la investigación la hace pedagógica y conscientizante. Tal vez tan importante o hasta más que ese carácter referido a la investigación es el esfuerzo, es la decisión política de las secretarías de trabajar juntas. Apostamos a eso.

Escola Nova: ¿Cuál es el porcentaje del presupuesto municipal que será destinado a la educación?

Paulo Freire: El presupuesto-programa aprobado en 1988, en ejecución este año, prevé aplicar 27.1% de las rentas tributarias en gastos destinados a la enseñanza. Entre tanto, de ese porcentaje, 4.6% son gastos con programas suplementarios de alimentación y salud, los cuales determina la nueva constitución que sean financiados con otros recursos presupuestales y 1.7% son gastos de la Secretaría del

Bienestar Social con guardería infantil, centros de juventud y unidades de atención al menor, que tienen carácter más asistencial que educativo. Excluidos esos gastos, sólo 20.8% de las rentas tributarias son realmente destinadas a la enseñanza. Vale recordar que esas rentas son apenas 51.5% de la renta total presupuestada (35% sería proveniente de préstamos).

Escola Nova: ¿Cuáles son sus metas?

Paulo Freire: He hablado mucho, aun antes de asumir la Secretaría Municipal de Educación, de nuestro serio empeño de cambiar la cara de nuestra escuela, incluyendo las escuelas de educación preescolar. Pretendemos en verdad, y para eso ya comenzamos a trabajar desde los primeros días de nuestra gestión, ir transformando las escuelas en centros de creatividad, donde se enseñe y se aprenda con alegría. No pretendo decir, al hacer esta afirmación, que no haya escuelas en el sistema municipal, hoy, donde los niños se sientan bien. No obstante, lo que es necesario es generalizar ese clima que, a su vez, para ser creado y mantenido, exige la confluencia de un sinnúmero de factores.

Condiciones materiales adecuadas –salarios decentes, las escuelas conservadas, reparadas a tiempo, agilización de las medidas burocráticas indispensables al buen funcionamiento de las escuelas. Respeto a los educadores, a los educandos, a todos. ¿Cómo, no obstante, mostrar respeto a los niños, a los educadores y a las educadoras, a la dirección de la escuela, a las merenderas, a los cuidadores, a los padres, a las madres, a la comunidad local, si las escuelas se van deteriorando día a día, amenazando la salud, la paz de todos, a pesar de la insistencia con que las di-

rectoras solicitan durante meses la indispensable reparación de la escuela?

¿Cómo enseñar y aprender con alegría en una escuela llena de charcos de agua, con cables eléctricos amenazadoramente desnudos, con la fosa séptica obstruida, provocando repugnancia y náusea?

Éste es un problema serio al que nos enfrentamos ahora en relación con 50 o más escuelas que encontramos en estado deplorable. Los mecanismos burocráticos que ahí están, el sinnúmero de papeles –uno ligado al otro–, la lentitud con que van de un sector a otro, todo contribuye a obstaculizar el trabajo serio que hacemos. A una administración como la del PT se impone una transformación radical de la maquinaria burocrática. La que existe puede incluso perjudicar también a una administración conservadora. A una administración progresista, como la que nos corresponde hacer, esa burocracia perversa la aniquila y enmudece. Y nosotros no vamos a permitir que eso suceda.

Tal vez una de las formas de comenzar la transformación de la que he hablado sea la creación de lo que una de mis asesoras llama "frente de trabajo" para ejecutar una determinada tarea de manera rápida y correcta. Estamos haciendo esto ahora con relación a *n* proyectos y crearemos en la próxima semana uno de esos frentes para comenzar el asunto de la reparación de las escuelas que va a exigir mucho más dinero del que ya conseguimos. Frente compuesto por personal de, por lo menos, tres secretarías –la de Educación, la de Obras y la de Finanzas.

Como usted ve, no podemos hablar de metas educativas sin referirnos a las condiciones materiales de las escuelas. Es que ellas no son solamente "espíritu",

sino también "cuerpo". La práctica educativa, cuya política nos corresponde trazar, democráticamente, se da en la concreción de la escuela, a su vez situada y fechada y no en la cabeza de las personas.

En último análisis, necesitamos demostrar que respetamos a los niños, a sus maestras, a su escuela, a sus padres, a su comunidad; que respetamos la cosa pública, tratándola con decencia. Sólo así podemos exigir a todos el respeto también a los escritorios, a las paredes de la escuela, a sus puertas. Sólo así podemos hablar de principios, de valores. Lo ético está muy ligado a lo estético. No podemos hablar a los alumnos de la belleza del proceso de conocer si su salón de clase está invadido de agua, si el viento frío entra decidido y violento al salón y corta sus cuerpos poco abrigados. En este sentido es que reparar rápidamente las escuelas es ya cambiar un poco su cara, no sólo desde el punto de vista material sino, sobre todo, de su "alma". Necesitamos dejar claro que creemos en quien y respetamos a quien se encuentra en las bases. Reparar, con rapidez, las escuelas es un acto político que necesita ser vivido con conciencia y eficacia.

Cambiar la cara de la escuela implica también oír a niños y niñas, asociaciones de barrio, padres, madres, directoras de escuelas, delegados de la enseñanza, maestras, supervisoras, comunidad científica, cuidadores, merenderas, etc. No se cambia la cara de la escuela por un acto de voluntad del secretario.

Para finalizar, yo diría que nos comprometemos en la lucha por una escuela competente, democrática, seria y alegre.

Escola Nova: ¿Qué hará usted frente a la deserción escolar, que es muy grande?

Paulo Freire: En primer lugar, me gustaría oponerme al concepto de *deserción*. Los niños pobres brasileños no desertan de la escuela, no la dejan porque quieren. Los niños de los sectores populares brasileños son *expulsados* –no, obviamente, porque esta o aquella maestra, por una cuestión de pura antipatía personal, expulse a estos o aquellos alumnos o los reprueba. Es la estructura misma de la sociedad la que crea una serie de situaciones de las cuales parece imposible salir, y de dificultades, unas ligadas a otras, de lo que resultan obstáculos enormes para los niños pobres no sólo para llegar a la escuela, sino también para, cuando llegan, permanecer en ella y en ella hacer el camino al que tienen derecho.

Hay razones, por lo tanto, internas y externas a la escuela, que explican la "expulsión" y la reprobación de los niños de los sectores populares.

Atacaremos, en el ámbito de la Secretaría de Educación, sobre todo, las cuestiones internas persiguiendo el buen uso del tiempo escolar –tiempo para la adquisición y producción de conocimiento–, la formación permanente de los educadores, el estímulo a una práctica educativa crítica, que provoque la curiosidad, la pregunta, el riesgo intelectual.

En este aspecto, como en todo lo que tiene que ver con la práctica escolar, espero oír de directoras, maestras, supervisoras, coordinadoras pedagógicas sus sugerencias en el sentido de minimizar los aspectos negativos de la escuela que contribuyen a la "expulsión" de los alumnos. Ya ahora en marzo,[6] quince

[6] El año lectivo, en Brasil, comienza, en general, a fines de febrero o comienzos de marzo, según los grados escolares (primaria, secundaria, etc.). [T.]

días después de reiniciadas las clases, comenzaré, primero, a visitar escuelas dos veces por semana, no como quien quiere, con cierto gusto "inspeccionista",[7] sorprender a maestras o servidores faltantes, sino como quien se siente en el deber, en tanto secretario, de colaborar con los que luchan en las bases. Segundo, a encontrarme de manera sistemática, tan asiduamente como sea posible, con delegados de la enseñanza, con maestras, con directoras, con supervisoras, con merenderas, con cuidadores.

Los temas de la expulsión y de la reprobación serán tratados siempre buscando soluciones o direcciones realistas y eficaces. Una vez más, no creemos que solos, en el gabinete, por más competentes que seamos, podamos hacer todo.

Escola Nova: ¿Qué cambios pretende introducir usted en los planes de estudio de la escuela?

Paulo Freire: Respondiendo a una pregunta anterior, hablé de la tarea que emprendimos para cambiar la cara de la escuela. Cambiar la cara de la escuela que, en nuestro caso, es dedicarnos al esfuerzo de hacer una escuela popular, necesariamente pasa por el cambio de planes de estudio. No obstante, nadie en una perspectiva democrática, cambia los planes de estudio de las escuelas de lunes a martes. Autoritariamente hecha, de arriba abajo, a partir de la voluntad de especialistas iluminados, la transformación curricular, además de constituir una contradicción inaceptable desde el

[7] Alusión irónica a Jânio Quadros, quien como alcalde precedió al PT en la ciudad de São Paulo. En su afán de autoafirmarse como administrador, Jânio, personalista y dictador, efectuaba visitas sorpresivas a las escuelas y a otros sectores para castigar posibles faltas.

punto de vista de una administración petista, no es eficaz.

Creo que ahora puedo decir dos cosas fundamentales. La primera es que, en líneas generales –voy a repetirme– soñamos con una escuela que, siendo seria, jamás se vuelva grave. La seriedad no necesita ser pesada. Cuanto más leve es la seriedad, más eficaz y convincente es.

Soñamos con una escuela que, por ser seria, se dedique a la enseñanza de manera competente, pero, que dedicada, seria y competentemente a la enseñanza, sea una escuela generadora de alegría. Lo que tiene de serio, de sufrido, de trabajoso, en los procesos de enseñar, de aprender, de conocer no transforma este quehacer en algo triste. Por el contrario, la alegría de enseñar-aprender debe acompañar a maestros y alumnos en sus búsquedas constantes. Lo que necesitamos es remover los obstáculos que dificultan que la alegría se apodere de nosotros y no aceptar que enseñar y aprender son prácticas necesariamente fastidiosas y tristes. Por eso en la respuesta anterior yo hablaba de que la reparación de las escuelas, urgentemente hecha, ya será un poco cambiar la cara de la escuela, desde el punto de vista también de su "alma".

Soñamos con una escuela realmente popular, que atienda, por eso mismo, a los intereses de niños de sectores populares y que, tan rápidamente como sea posible, irá disminuyendo las razones en su seno para la "expulsión" de los niños del pueblo.

La segunda cosa que puedo decir ahora es que, durante todo el mes de enero y el de febrero, trabajamos en la Secretaría con equipos de especialistas, físicos, matemáticos, psicólogos, sociólogos y politó-

logos, lingüistas y literatos, filósofos, educadores del arte, juristas y especialistas en sexualidad. Analizamos diferentes momentos de la práctica educativa –la cuestión gnoseológica, la política, la cultural, la lingüística, la estética, la ética, la filosófica, la ideológica en *n* reuniones con estos especialistas, profesores de la USP, de la PUC-SP y de la Unicamp[8] que contribuyen sin cargo para la Secretaría.

El día 27 de este mes[9] tenemos la primera reunión plenaria interdisciplinaria en la que evaluaremos los trabajos hasta ahora realizados y discutiremos la participación de estos científicos en la etapa que ahora se iniciará –en la que comenzaremos nuestro diálogo en el centro de las escuelas y en las áreas populares donde están situadas.

El seminario con los alumnos de 5° año[10] que aún deberemos tener en marzo es parte de ese proceso. Así como el que realizaremos en la región este,[11] oyendo a representantes de los movimientos populares. A éstos seguirán otros encuentros especiales con directoras de escuelas, maestras, coordinadoras, etcétera.

Nuestra intención es posibilitar un diálogo entre grupos populares y educadores, entre grupos populares, educadores del sistema y los científicos que nos asesoran.

En este momento esto es lo que les puedo responder.

[8] Siglas con las que son conocidas, respectivamente la Universidad de São Paulo, la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y la Universidad Estatal de Campinas.

[9] Febrero de 1989, fecha de esta entrevista.

[10] La escuela básica, en Brasil, comprende de 1° a 8° año. En este sistema 5° año corresponde a nuestro 1° de secundaria, con maestros múltiples, uno por asignatura. [T.]

[11] La región este es la región más poblada y una de las más pobres de la ciudad de São Paulo.

Escola Nova: ...¿y con relación a la formación del magisterio?

Paulo Freire: Todos nosotros sabemos cómo la formación del educador o de la educadora ha estado descuidada entre nosotros.

Una de las preocupaciones centrales de nuestra administración no podría dejar de ser la de la formación permanente de la educadora. No se puede pensar en cambiar la cara de la escuela, no se puede pensar en ayudar a la escuela para que sea seria, rigurosa, competente y alegre sin pensar en la formación permanente de la educadora.

Para nosotros, la formación permanente de las educadoras se hará, en la medida en que podamos, preponderantemente por medio de la reflexión sobre la práctica.

Cuando nos sea posible, y espero que no tardemos en iniciar el proceso, juntaremos, por ejemplo, a maestras que trabajen en alfabetización de niños con especialistas competentes. El diálogo se dará en torno de la práctica de las maestras. Hablarán de sus problemas, de sus dificultades y en la reflexión realizada sobre la práctica de que hablan, emergerá la teoría que ilumina la práctica.

La reflexión sobre la práctica será el punto central, pero no agota el esfuerzo formador. Se programarán otras actividades. Esta semana que comienza, estaré creando un frente más de trabajo para programar conmigo el proceso de formación.

Escola Nova: ¿Qué cambió en su vida después de que usted asumió la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo?

Paulo Freire: Obviamente mi cotidianidad cambió. Antes yo vivía tranquilamente entre mi dormitorio,

mi biblioteca, mis actividades académicas, mi familia. De vez en cuando un congreso internacional, una conferencia. Entrevistas a revistas y periódicos nacionales o extranjeros. Viajes dentro y fuera de Brasil. Ahora el ritmo es otro. Los retos son otros.

Las dificultades son muchas. Sin embargo, nada me desanima, nada me hace arrepentir de haber aceptado la invitación de la alcaldesa. Es un placer para mí asumir el deber de hacer lo mínimo junto a un equipo excelente, competente e incansable.

Aprendí mucho en esta primera etapa de la experiencia, dos meses de Secretaría, lidiando con una burocracia insidiosa y amenazadora.

¡Vale la pena!

3. PROYECTO PEDAGÓGICO*

Psicología: ¿Cuál es el proyecto pedagógico que está implantando la Secretaría de Educación en la gestión de la alcaldesa Luiza Erundina?

Paulo Freire: No hay administración o proyectos pedagógicos neutros. No sería, entonces, la administración de la alcaldesa Luiza Erundina la que haría la excepción a esta regla. No obstante, esto no significa que, por el hecho de que su administración esté marcadamente inclinada hacia los anhelos y las necesidades populares, dé vuelta la espalda, desdeñosa, a los requerimientos de aquellos sectores que, en la ciudad, por vivir bien, generalmente no tienen idea de lo que significa apenas *sobrevivir.*

Es interesante observar, asimismo, cómo los que viven bien tienden a considerar como incapaces, incultos, envidiosos, marginales peligrosos a los que simplemente sobreviven y a considerar también como su propiedad lo que la ciudad tiene de bonito y bien cuidado.

Para ellos, los que *sobreviven* afean la ciudad. Erundina piensa acertadamente. No piensa así.

Se puede hacer el mismo tipo de reflexión con relación al proyecto pedagógico que estamos empeñados en realizar al frente de la Secretaría Municipal de Educación. Queremos una escuela pública popular,

* Entrevista concedida al periódico *Psicología,* del Consejo Regional de Psicología de São Paulo, en marzo de 1989.

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

¿Cómo decir de un niño pobre, que "salió mal" en la aplicación de cierto conjunto de test, que no tiene sentido del ritmo, si baila eximiamente el samba, si canturrea y se acompaña ritmando el cuerpo con el tamborileo de los dedos en la caja de cerillos? Si el test para tal comprobación fuese demostrar cómo baila samba moviendo el cuerpo que dibuja el mundo o acompañarse con la caja de cerillos, posiblemente mi nieto sería considerado poco capaz ante los resultados obtenidos por el niño o niña de clase popular.

Es necesario dejar claro, sin embargo, que la escuela que queremos no pretende, por un lado, hacer injusticia con los niños de las clases llamadas favorecidas, ni, por otro, en nombre de la defensa de las clases populares, negarles el derecho de conocer, de estudiar lo que otros estudian, por ser "burgués". No obstante, la creación de una escuela como ésta impone la reformulación de su currículo, tomando este concepto en su significado más amplio. Sin esta reformulación curricular no podemos tener la escuela pública municipal que queremos: seria, competente, justa, alegre, curiosa. Escuela que vaya cambiando el espacio en que el niño, de clase popular o no, tenga

condiciones de aprender y de crear, de arriesgarse, de preguntar, de crecer.

Aún antes de asumir la Secretaría comencé a trabajar en este sentido, viviendo un primer momento de reflexión en torno de la reformulación curricular. Momento que se intensificó en enero y febrero. Momento en que, con grupos de especialistas del más alto nivel, maestros y maestras de la Universidad de São Paulo, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y de la Universidad Estatal de Campinas, discutí teoría del conocimiento y educación, arte y educación, ética y educación, sexualidad y educación, derechos humanos y educación, deportes y educación, clases sociales y educación, lenguaje, clases sociales, ideología y educación. Es importante subrayar que esos intelectuales, físicos, matemáticos, biólogos, sociólogos, filósofos, educadores del arte, etc., que alcanzan ahora una centena, están dando su excelente contribución sin ser onerosos para la Secretaría de Educación. Recientemente tuvimos la primera reunión con todos esos especialistas en la que discutimos algunas hipótesis de proyectos experimentales en el campo del cambio curricular. Es necesario afirmar que de ninguna forma podríamos pensar en extender a las escuelas –cuya vida diaria, cuyo mundo de relaciones afectivas, políticas, pedagógicas, constituyen para nosotros el espacio fundamental de la práctica y de la reflexión pedagógicas– los resultados de nuestros estudios de gabinete para ser puestos en práctica. Por convicción política y razón pedagógica rechazamos los "paquetes" con recetas para ser seguidas al pie de la letra por las educadoras que están en la base. Por eso mismo es que, en los momentos que siguen del proceso de reformula-

ción curricular, estaremos conversando con directoras, con maestras, con supervisoras, con merenderas, con madres y padres, con líderes populares, con los niños. Es necesario que nos hablen de cómo ven la escuela, de cómo les gustaría que ella fuese; que nos digan algo sobre lo que se enseña o no se enseña en la escuela, de cómo se enseña. Nadie democratiza la escuela solo, a partir del gabinete del secretario.

Psicología: ¿Cuál es la forma más adecuada o efectiva de conducir, en la práctica, ese proyecto de educación, para niños y para adultos, en el sistema público municipal?

Paulo Freire: Acabo de afirmar que jamás impondremos a las escuelas del sistema municipal un perfil de escuela, por más que exprese nuestra opción política y nuestro sueño pedagógico. Precisamente porque rechazamos el autoritarismo tanto cuanto la permisividad, la manipulación cuanto el espontaneísmo. Y, puesto que no somos espontaneístas ni permisivos, no nos excluimos. Por el contrario, aceptamos que no tenemos por qué evitar el deber de intervenir, de liderar, de suscitar actuando siempre con autoridad, pero siempre también con respeto a la libertad de los otros, a su dignidad. No hay para nosotros forma más adecuada y efectiva de conducir nuestro proyecto de educación que la democrática, que la del diálogo abierto, valiente. Creo que las reuniones que ya tuve con todas las directoras del sistema revelaron la decisión política real con que vengo a los encuentros. Estoy seguro, igualmente, de que esta decisión política irá volviéndose cada vez más clara, en mis visitas semanales a las escuelas, en las que conversaré con todos y con todas sobre la vida pedagógica de la escuela. En que va quedando comprobado

que la "tarjeta"[1] no funciona para, lesionando el derecho de alguien, servir indebidamente a otro.

No podemos pensar en ganar la adhesión de las maestras a una forma de relacionarse con los educandos más abierta, más científica también, más arriesgada, imponiéndoles nuestro punto de vista. Necesitamos ante todo convencer, casi convertir. La formación permanente de las educadoras, que no podría dejar de ocupar un lugar singular en nuestros proyectos, es uno de los momentos para la superación necesaria de ciertos equívocos o errores que obstaculizan la puesta en práctica eficaz de nuestro proyecto.

Psicología: Considerando que su proyecto pedagógico tiene carácter ideológico y político explícito, ¿cómo está siendo tratada la educación en el aspecto de la información o los contenidos de la ciencia y de la cultura letrada o erudita?

Paulo Freire: No es privilegio de nuestro proyecto pedagógico en marcha, tener carácter ideológico y político explícito. Todo proyecto pedagógico es político y se encuentra empapado de ideología. El asunto es saber en favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hace la política de la que la educación jamás prescinde. Siguiendo el espíritu de su pregunta me parece importante hablar de la imposibilidad, en todos los tiempos, de haber tenido y tener una práctica educativa sin contenido, es decir, sin objeto de conocimiento para ser enseñado por el educador y *aprehendido*, para poder ser *aprendido* por

[1] Es necesario tener en cuenta la cultura fulbolística de los brasileños. El autor hace referencia a la "tarjeta" usada por el árbitro del partido, con la intención de amonestar o castigar la conducta inadecuada o la falta de un jugador. [T.]

el educando. Esto precisamente porque la práctica educativa es naturalmente gnoseológica y no es posible conocer *nada* a no ser que *nada* se sustantive y se vuelva objeto para ser conocido, es decir, se vuelva contenido. La discusión fundamental es política. Tiene que ver con qué contenidos enseñar, a quién, en favor de qué, de quién, contra qué, contra quién, cómo enseñar. Tiene que ver con quién decide sobre qué contenidos enseñar, qué participación tienen los estudiantes, los padres, los maestros, los movimientos populares en la discusión en torno de la organización de los contenidos programáticos. Ésta es exactamente una de las preocupaciones nuestras y de la que hablé antes, en el esfuerzo que hacemos para la reformulación del currículo de las escuelas municipales de la ciudad de São Paulo.

Para nosotros no hay sombra de duda en torno del derecho que tienen los niños de sectores populares de ser informados, en función de sus niveles de edad, y formarse de acuerdo con el avance de la ciencia. Es indispensable, sin embargo, que la escuela, volviéndose popular, reconozca y prestigie el saber de clase, "hecho de experiencia", con el que el niño llega a la escuela. Es necesario que la escuela respete y acate ciertos métodos populares de saber cosas, casi siempre o siempre fuera de los patrones científicos, pero que llevan al mismo resultado. Es necesario que la escuela, en la medida misma en que va siendo más competente, se vaya volviendo más humilde. El conocimiento que se produce social e históricamente tiene historicidad. No hay conocimiento nuevo que, producido, se "presente" libre de ser superado.

Es necesario que la escuela popular, sobre todo la

que se sitúa en lo más hondo de las áreas periféricas de la ciudad, piense seriamente en la cuestión del lenguaje, de la sintaxis popular, de la que hablo y escribo hace tanto tiempo. Hace tanto tiempo y muchas veces malentendida o distorsionada. Aprovecho ahora un aspecto de su pregunta y vuelvo al asunto. No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el mundo social concreto en que nos constituimos. No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el poder, la ideología.

Lo que me parece injusto y antidemocrático es que la escuela, fundamentándose en el llamado "patrón culto" de la lengua portuguesa, continúe, por un lado, estigmatizando el lenguaje del niño de clase popular, y por otro, al hacerlo, introyectar en él un sentimiento de incapacidad del que difícilmente se libera. Sin embargo, yo nunca dije o escribí que los niños de sectores populares no deberían aprender el "patrón culto". Para eso, no obstante, es necesario que se sientan respetados en su identidad, que no sientan que se los ve como inferiores porque hablan diferente. Es necesario, finalmente, que, al aprender, por derecho propio, el patrón culto, perciban que deben hacerlo no porque su lenguaje sea feo e inferior, sino porque, dominando el llamado patrón culto, se instrumentan para su lucha por la necesaria reinvención del mundo.

Psicología: ¿En qué converge o diverge de los Cieps,[2] desarrollados por Darcy Ribeiro en la Secretaría de Educación de Río de Janeiro?

[2] Escuelas de tiempo completo, donde los alumnos reciben alimentación, clases de talleres, además de los contenidos del currículo escolar. Fueron puestas en práctica en Río de Janeiro por el gobernador Leonel Brizola. [T.]

Paulo Freire: Tengo gran respeto y una enorme amistad con Darcy Ribeiro, intelectual para quien amar e imaginar, soñar, no son experiencias antagónicas de la seriedad y del rigor científicos.

No pienso en divergencias o convergencias entre lo que estamos proyectando aquí y ahora y los Cieps. A mí me interesa, ya que usted hizo la pregunta, dejar claro que es imposible pensar en la práctica educativa, por lo tanto en la escuela, sin pensar en la cuestión del tiempo, de cómo usar el tiempo para la adquisición de conocimiento, no sólo en la relación educador-educando, sino en la experiencia entera, diaria, del niño en la escuela.

La escuela progresista, seria, no puede deteriorar el tiempo, echar a perder el tiempo de conocer al niño. Pero sólo a partir, me parece, de un límite mínimo de tiempo para la práctica escolar es posible pensar en cómo usarlo de manera productiva. Ese límite mínimo, para mí, es de cuatro horas. No veo cómo trabajar eficientemente con turnos de tres horas, a no ser en situaciones de emergencia. En estos casos –en el momento vivimos en alguna u otra escuela esta dramática situación– es necesario que quede clara para los padres la razón de ser de la situación de emergencia. La cuestión del tiempo está colocada en el centro de la concepción de los Cieps, lo que ya les da un indiscutible crédito.

Para la ciudad de São Paulo yo preferiría, como estoy prefiriendo, hacer lo posible para que vivamos intensamente, productivamente, las 4 horas de actividades de las escuelas de nivel primario.

Psicología: ¿Cómo lidiar con las expectativas de la clientela de las escuelas (los propios alumnos y sus padres) que puede reaccionar de manera contraria,

opositora o diferente a las propuestas pedagógicas de la actual Secretaría de Educación?

Paulo Freire: De manera democrática también. Debemos iniciar en este mes de marzo, en las áreas populares, comicios y asambleas pedagógicas, en las que, por un lado, mostraremos el estado deplorable en que encontramos cerca de cincuenta escuelas, por el otro, discutiremos los pasos que estamos dando con relación al cambio de la "cara" de la escuela. En este mes, aun, haremos un primer encuentro con 40 o 50 alumnos de 5° año para oír de ellos lo que piensan de la escuela y hablarles un poco de cómo pensamos.

Obviamente, se tomarán ciertas medidas porque es tarea nuestra ponerlas en práctica. Pero, se discutirá todo lo que sea necesario.

Psicología: ¿Qué se espera de los Consejos populares de educación con relación a la calidad de la enseñanza?

Paulo Freire: En cierto sentido la respuesta está contenida en la anterior. Esperamos que las asambleas o plenarios pedagógicos tengan una importancia fundamental. Por medio de ellas es posible que se dé, en profundidad, una real participación de la comunidad de padres y de representantes de movimientos populares en la vida entera de las escuelas.

Ya dije, y ahora repito, que la democratización de la escuela no se puede hacer como resultado de un acto voluntarista del secretario, decretado en su gabinete.

4. PREGUNTAS DE LOS TRABAJADORES DE LA ENSEÑANZA*

Sindicato: ¿Quién es Paulo Freire en el actual contexto educativo brasileño?

Paulo Freire: No me sentiría a gusto hablando de mí mismo y situándome en el actual contexto educativo brasileño. La única afirmación que puedo hacer sin caer en la inmodestia lamentable o en la todavía más lamentable falsa modestia, una forma "sin-vergüenza" de ser inmodesto, es la de que soy un educador vivo, presente, en el contexto educativo brasileño. Esto me basta.

Sindicato: ¿Qué es ser un trabajador de la enseñanza en el Brasil de hoy?

Paulo Freire: No existe un trabajador de la enseñanza, en Brasil o en cualquier sociedad, como algo abstracto, universal. El trabajador de la enseñanza, en cuanto tal, es un político, independientemente de si es, o no, consciente de esto. De ahí que me parezca fundamental que todo trabajador de la enseñanza, todo educador o educadora, tan rápidamente como sea posible, asuma la naturaleza política de su práctica. Se defina políticamente. Haga su opción y trate de ser coherente con ella.

De esta forma, lo que es ser un trabajador de la enseñanza hoy en Brasil depende de su posición po-

* Entrevista concedida al sindicato de los trabajadores de la enseñanza de Minas Gerais, en marzo de 1989.

lítico-ideológica, clara o no. De si es progresista, con este o aquel matiz, de si es conservador o reaccionario, por ingenuidad o convicción.

No es fácil perfilar al educador progresista o al reaccionario sin correr el riesgo de caer en simplismos. Situándome entre los educadores progresistas de Brasil, hoy, diría que asumirnos así significa, por ejemplo, trabajar con esmero en favor de la *escuela pública,* para *mejorar sus patrones de enseñanza,* en *defensa de la dignidad de los docentes,* de su *formación permanente.* Significa luchar por la educación popular, por la participación creciente de las clases populares en los consejos de comunidad, de barrio, de escuela. Significa incentivar la movilización y la organización no sólo de su propia categoría sino de los trabajadores en general como condición fundamental de lucha democrática con la finalidad de la transformación necesaria y urgente de la sociedad brasileña.

Sindicato: ¿Cómo va la escuela pública?

Paulo Freire: Las fuerzas y el poder reaccionarios de este país enfermaron la escuela pública. La política educacional de los gobiernos militares se orientó en el sentido de la privatización de la enseñanza, la que correspondía a una desatención indiscutible por la enseñanza pública, representado, también, en la falta de respeto a la figura de la educadora y del educador.

La política de privatización de la enseñanza obviamente afectaría, de lleno, los intereses de las clases populares, una vez más pagando la comodidad y los beneficios de las llamadas clases "favorecidas".

Es interesante observar el movimiento que puede realizar una misma generación que se inscribe en un cierto año en las escuelas de enseñanza básica en el

país. En primer lugar, veamos el gran número de niños en edad escolar que "quedan" fuera de la escuela. En verdad, no quedan fuera de la escuela, como si quedar o entrar fuese una cuestión de opción. Se les prohíbe entrar, como más tarde muchos de los que consiguen entrar son expulsados y se habla como si hubiesen desertado de la escuela. No es deserción escolar. Hay expulsión. En segundo lugar, consideremos el número de niños de las clases populares que entran o que no tienen prohibido entrar a la escuela pública y en el número de éstos que consigue pasar de primer año a segundo y de éste a tercero de primaria.

Pensemos también, en el número de jóvenes, hombres y mujeres, de los sectores populares que hacen lo que se conoce como "compensatorio" de manera precaria en cursos nocturnos, en su gran mayoría pagados.

Los niños y niñas de clase media de la misma generación cursan primaria y secundaria en escuelas privadas, exigentes, y, cuando llega el momento de ingresar a la universidad, hacen revisión de conocimientos y capacitación en "cursillos" para someterse al examen de ingreso.

En ese momento, los que pueden pagar y cursaron en escuelas privadas caras, llegan a las universidades gratuitas federales y estatales. Los pocos jóvenes de clase popular que consiguieron, a duras penas, llegar al fin de los cursos medios, al no poder competir con aquéllos, no tienen otro sitio donde acogerse, que el de las facultades caras, casi siempre sin rigor alguno.

La escuela pública no funciona bien, no porque forme parte de su naturaleza no funcionar bien, como a mucha gente le gustaría que fuese e insinúa que

lo es. La escuela pública básica no funciona bien, repitamos, por causa del desinterés que las clases dominantes en este país tienen por todo lo que huele a pueblo. Por eso hice hincapié en la respuesta anterior acerca de la necesidad de luchar por ella, por los educadores y las educadoras progresistas.

Sindicato: ¿Cómo ve usted el proceso de municipalización de la enseñanza en todo el país? Aspectos: privatización de la enseñanza, clientelismo político, doble administración de los recursos humanos, calidad de la enseñanza, descentralización "contradictoria".

Paulo Freire: Cada vez que pienso en municipalización lo que me anima principalmente y me pone de inmediato en favor del proceso es exactamente lo que puede haber en él (y por lo que debemos movernos) de democrático, de descentralizador, de antiautoritario.

Para mí, argumentos a veces correctos, válidos, pierden su validez porque deberían ser esgrimidos, no en contra de la municipalización, sino contra posibles distorsiones de ella, confundiéndola con desobligación del estado frente a la educación. A veces se habla de municipalización como si ella tuviese una cierta naturaleza inmutable que necesariamente crease o estimulase, por ejemplo, el "caciquismo" en el ámbito de la lucha política o la visión y la práctica antidialécticas del "focalismo" en el ámbito de la educación. En verdad, la política clientelista, caciquista, autoritaria no está esperando a la municipalización para existir. La visión focalista tampoco.

Tampoco tiene validez el argumento de que las comunidades municipales no tienen competencia, es decir, no tienen gente competente para dirigir sus

negocios en el campo de la educación. Es algo obvio que haya carencia de las áreas municipales, pero es obvio también que, teniendo que enfrentar sus dificultades, ellas se superarán y solamente enfrentándolas aprenderán a andar.

Lo que se impondría sería un esfuerzo de colaboración efectiva del gobierno central y de los gobiernos estatales así como una política de intercambio entre municipalidades.

En una sociedad como la nuestra, en que el autoritarismo separa las clases sociales (entre nosotros es tan autoritario el académico arrogante que mira a los demás desde arriba y desde lejos, como el portero que vigila la puerta de entrada de la sala de profesores en una noche de finalización de cursos universitarios), todo esfuerzo de nosotros en favor de las prácticas democráticas es importante.

Sindicato: ¿Existe "algo" en la escuela formal vigente que puede ser aprovechado?

Paulo Freire: Sí, la seriación escolar, por ejemplo. La integración vertical y horizontal de los contenidos, la educación mixta en todos los niveles.

Sería urgente, no obstante, superar el sentido propedéutico de la seriación –la enseñanza primaria que prepara para la secundaria y de ésta para la superior.

Cada etapa de enseñanza debería proponer una especie de "plenitud" en sí misma de tal modo que, quien hiciese sólo la primaria, bien hecha, se sintiese capaz de moverse con los conocimientos recogidos en ella y no sentirse frustrado por haber vivido un tiempo de preparación para algo que no ocurrió.

Sindicato: ¿La transformación de la sociedad pasa por la escuela? ¿Hasta qué punto?

Paulo Freire: He dicho, desde hace mucho tiempo,

que la educación no es la palanca para la transformación de la sociedad porque podría serlo. El hecho no obstante, de no ser, porque podría serlo, no disminuye su importancia en el proceso. Esta importancia crece cuando, en el juego democrático, los partidos progresistas alcanzan el gobierno y, con él, una tajada de poder. En este caso, todo lo que sea posible hacer de manera competente, para introducir cambios democráticos en el aparato escolar, debe hacerse. La formación permanente de las educadoras, sin manipulación ideológica pero con claridad política, dejando clara la opción progresista de la administración. La reformulación del currículo, la participación popular en la vida de la escuela, las asociaciones de padres, los consejos de escuela, etcétera.

Si la escuela, de corte burgués, se preocupa sólo por la enseñanza autoritaria de los contenidos, ocultando, en el proceso, la razón de ser de los hechos o dando falsas razones de ellos, en una escuela de gobierno progresista se vuelve imperiosa la enseñanza de los contenidos, a lo que se agrega la lectura crítica y reveladora de la realidad.

Finalmente, sólo en una comprensión dialéctica de la relación escuela-sociedad es posible no sólo entender, sino trabajar el papel fundamental de la escuela en la transformación de la sociedad.

Sindicato: ¿Cómo ve la escuela de tiempo integral?

Paulo Freire: En días pasados, en otra entrevista, recibí una pregunta semejante. Voy a darme el derecho, una vez más, de repetirme un poco. No me parece posible pensar la práctica educativa, por lo tan to la escuela, sin pensar la cuestión del *tiempo*, de cómo usar el *tiempo* para la adquisición del conocimiento, no sólo en la relación educador-educandos,

sino en la experiencia entera, diaria, del niño en la escuela. Recientemente, en una excelente defensa de maestría, la profesora de Pernambuco Eliete Santiago, hoy secretaria de Educación de la ciudad del Cabo, próxima a Recife, analizó con lucidez, el uso del tiempo, en la escuela, contra el niño de clase popular.

La escuela progresista seria no puede deteriorar el *tiempo,* echar a perder el *tiempo* de conocer del escolar. Pero, me parece que sólo a partir de un límite mínimo de tiempo para la práctica escolar es posible pensar en cómo usarlo de manera productiva. Ese límite mínimo para mí es de cuatro horas. No veo cómo trabajar eficientemente con turnos de tres horas.[1]

En este sentido, una escuela formalmente llamada de *tiempo integral* puede desperdiciar el tiempo, desde el punto de vista aquí discutido. La designación *tiempo integral* en sí no hace milagros. Es preciso saber qué hacer del tiempo...

Sindicato: ¿Cuál es el papel del educador consciente de la realidad y que se sabe transmisor de ideologías?

Paulo Freire: Creo que el papel de un educador conscientemente progresista es demostrar a sus alumnos, constantemente, su competencia, capacidad de amar, claridad política, la coherencia entre lo que dice y lo que hace, su tolerancia, es decir, su capacidad de convivir con los diferentes para luchar con los antagónicos. Es estimular las dudas, la crítica, la curiosidad, la pregunta, el gusto del riesgo, la

[1] Dado que la cantidad de locales escolares disponibles para la enseñanza pública, en Brasil, es insuficiente, los que existen son utilizados en varios turnos, para lo cual es necesario reducir el horario escolar a tres horas diarias. [T.]

aventura de crear.

Sindicato: Dénos un enfoque de las escuelas de São Paulo y la perspectiva del PT en la administración municipal para esas escuelas.

Paulo Freire: Puedo decir alguna cosa sobre las escuelas del sistema municipal de São Paulo. Son 654. De éstas, recibimos 55 en estado deplorable. Techos cayéndose, charcos de agua enormes en los salones, cableado al desnudo, fosas sépticas obstruidas, ratones amenazadores, a pesar de los reclamos que sus directoras hacían desde comienzos del año pasado. En fin, un descalabro.

Pero, si el estado calamitoso alcanza a 55, esto no significa, de manera alguna, que las demás estén todas en excelente forma. Todas ellas exigen trabajo inmediato de conservación para que no empiecen a alcanzar niveles de profundo deterioro.

Recibimos el sistema escolar de la ciudad de São Paulo con las señales de una administración que no sólo descuidó de manera abusiva la cuestión pública, sino que intimidó y violentó las conciencias de educadoras, de servidores, de todos. Erundina encontró la alcaldía endeudada, las obras suspendidas, los contratistas sin recibir dinero desde mediados del año anterior, y la derecha la acusa de incompetente porque las obras están detenidas... En la Secretaría de Educación, junto a la lucha inmediata para la recuperación de las escuelas deshechas (y sin dinero) tendríamos que comenzar a pensar, fieles a la opción de nuestro partido, en reinventar la escuela. En cambiar su cara. Para lograrlo, tendremos que reformular el currículo, y ya estamos trabajando en esto. Por tal causa, además, tenemos que repensar la administración, mejorar los medios de comunicación entre

varios sectores, y poner a todos al servicio de la *escuela*, que es el espacio fundamental de la Secretaría, en el que se da la práctica pedagógica.

Estamos todos empeñados en la lucha por una escuela pública municipal competente, donde los escolares perciban –viviendo– que estudiar es tan serio como placentero.

5. DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN MUNICIPAL*

Terra Nuova: ¿Cómo ve usted la situación de Brasil hoy –por un lado, el desarrollo económico que coloca a Brasil como una gran potencia, por el otro, la miseria castigando de manera tan dura a las mayorías populares?

Paulo Freire: No creo que nadie, con un mínimo de sensibilidad, en este país, no importa cuál sea su posición política, pueda convivir en paz con una realidad tan cruenta e injusta como ésta.

Sin embargo, una cosa es sentirse mal, pero luego encontrar argumentos engañosos –"la pereza del pueblo", "la incultura del pueblo", "Roma no se hizo en un día"– para explicar lo trágico de la situación y defender hipótesis de acción puramente asistencialistas: la otra es asumir una "justa ira" y comprometerse en proyectos políticos de transformación sustantiva de la realidad.

Mi sensibilidad me lleva a horrorizarme, cuando veo, sobre todo en el nordeste brasileño, familias enteras comiendo desechos en áreas de tiraderos, comiendo basura, como "basura" de una economía que se vanagloria de ser la octava o séptima en el mundo. Mi sensibilidad herida hace más aún que dejarme horrorizado y ofendido como persona: me deja

* Entrevista concedida el 6 de mayo de 1989 a la revista italiana *Terra Nuova*.

indignado y me empuja hacia la lucha política en el sentido de la transformación radical de esta sociedad injusta.

Mi sensibilidad golpeada me pone triste al saber el número de niños y niñas de los sectores populares en edad escolar, en Brasil, que tienen "prohibido" entrar a la escuela; al saber que, entre los que consiguen entrar, la mayoría es *expulsada* y aún se dice de ella que *desertó* de la escuela. Mi sensibilidad castigada me hace horrorizar al saber que el analfabetismo de jóvenes y adultos ha crecido en estos últimos años, al percibir cómo fue relegada la escuela pública por desinterés. Al comprobar que, en una ciudad como São Paulo, hay aproximadamente un millón de niños y niñas en las calles. Pero, junto al horror que una realidad como ésta me provoca, la rabia necesaria y la indignación indispensable me dan aliento en la lucha democrática por la superación de ese escándalo y esa ofensa.

Terra Nuova: Su trayectoria como educador –cómo surge–, la época de la dictadura, el exilio. ¿Por qué aceptó la invitación de la Secretaría Municipal de Educación?

Paulo Freire: Nadie comienza a ser educador un determinado martes a las cuatro de la tarde. Nadie nace educador o señalado para ser educador. La gente se hace educadora, la gente se forma como educadora permanentemente, en la práctica y en la reflexión sobre la práctica.

Es bien cierto que la gente tiene, desde niña, ciertos gustos, ciertas preferencias por cosas, o formas de ser, o de decir, o de hacer que, de vez en cuando, o casi siempre, coinciden con la naturaleza de ciertos quehaceres, como el educativo, por ejemplo.

Por eso, a veces, con relación a algunos de esos gustos, los mayores dicen de los niños o de las niñas que nacieron médicos, educadores o artistas. Sin embargo, nadie nace hecho.

Yo fui un niño lleno de ciertas aptitudes para la pedagogía: curiosidad, inquietud por saber, gusto de oír, voluntad de hablar, respeto a la opinión del otro, disciplina, perseverancia, reconocimiento de mis límites.

Mi carrera de educador comenzó exactamente durante mi experiencia como educando, cuando, bien o mal, aquellos gustos fueron estimulados, atendidos o rechazados. Muy joven todavía, y poco tiempo después de haber entrado a la secundaria, comencé a "enseñar" lengua portuguesa. Y fue enseñando gramática y sintaxis a los alumnos como comencé a prepararme para entender que, como profesor, si mi papel no era, por un lado, proponer a los alumnos que rehicieran toda la historia del conocimiento del contenido del que yo les hablaba, tampoco era, por otro, funcionar sólo para señalar el contenido que yo enseñaba. Lo fundamental sería desafiar a los alumnos a percibir que aprender los contenidos que les enseñaba implicaba que ellos los *aprendiesen* como *objetos de conocimiento*. La cuestión que se planteaba no era la de *describir* el concepto de los contenidos sino desvelarlos para que los alumnos asumieran frente a ellos la *curiosidad radical* de quien busca y de quien quiere conocer. También es cierto que, en aquella época, cuando comenzaba a darse este conocimiento del acto de enseñar, al que corresponde una comprensión dinámica y crítica de lo que es *aprender*, no me era posible aún hablar de él como hablo ahora.

Esta certeza gnoseológica, la de que *aprender* el objeto, el contenido, pasa por la *aprehensión* del objeto, por la *asunción* de su razón de ser, me acompaña en todas las etapas de mi práctica y de mi reflexión teórica sobre la práctica: en mi experiencia como joven profesor, casi adolescente, de portugués, en mi trabajo en los riachos y en los morros [cerros] de Recife, al comienzo de mi juventud, como educador popular, en la formulación de los principios fundamentales del llamado método Paulo Freire –designación que no me gusta–, en mi actividad de profesor universitario, en Brasil y fuera de Brasil, y en el esfuerzo actual de formación permanente de los educadores y de las educadoras del sistema municipal de educación en el que me comprometo ahora, al frente de la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo, junto al excelente equipo con el que trabajo.

Para ser un poco más objetivo en la respuesta a su pregunta acerca de mi trayectoria como educador tal vez pudiese hacer referencia a momentos y a personas que, directa o indirectamente, me marcaron.

Las dificultades que viví en la infancia, si no trágica, difícil, y la forma en que mis padres se comportaron en la confrontación de las dificultades fueron ambas –las dificultades y la manera en que mis padres se movieron en relación con ellas– importantes en mi formación como persona, a la que continúa mi formación como educador, sin ninguna dicotomía entre ellas. La muerte de mi padre –cuando tenía 13 años, el trauma de su ausencia–, la bondad de mi madre, su lucha para que pudiese estudiar; la figura de un excelente educador de Recife, Aluízo Araújo, padre de Ana Maria o Nita, como acostumbro llamar a mi segunda esposa, y a quien debo el estudio

gratuito en su colegio, algunos profesores cuyo testimonio aún recuerdo, la llegada a mi vida, cuando apenas comenzaba mi carrera jurídica en la Facultad de Derecho de Recife, de Elza, extraordinaria mujer y educadora, cuya falta casi me sacó del mundo al que volví de la mano de otra no menos extraordinaria mujer, Nita; diez años de experiencia político-pedagógica con trabajadores de áreas urbanas y rurales de Pernambuco, mi trabajo académico, lecturas fundamentales, una cierta camaradería con Cristo y con Marx, para susto de algunos cristianos y desconfianza de otros marxistas ingenuos. Todo esto conforma, principalmente, los ingredientes, todo esto tiene que ver necesariamente con mi trayectoria como educador. Y a todo esto, con importancia no menor, continúa el impacto que me causaría la experiencia rica, desafiante, del exilio. Exilio que resultó de la comprensión teórica de la educación como acto político, de la educación como proceso de conocimiento, de la educación democrática que se funda en el respeto al educando, a su lenguaje, a su identidad cultural de clase, de la explicación teórica de la defensa de la educación que desoculta, que quita el velo, que desafía; exilio que resultó sobre todo de la puesta en práctica de una cierta comprensión de la educación. Fue la práctica, obviamente, la que asustó, en los años sesenta, como asusta hoy, a las clases dominantes autoritarias y perversas. Fue la puesta en práctica de tal educación la que me llevó a la prisión, al alejamiento de la universidad y, finalmente, a los casi 16 años de exilio.

Las oportunidades que tuve de crecer, de aprender, de volverme a ver, en el exilio, fueron tales que, a veces, Elza, con humor y sabiduría me decía: "Tú

deberías enviar un telegrama al general que responde por la presidencia de Brasil, agradeciendo la oportunidad que te dieron de continuar aprendiendo." Elza tenía razón...

En los casi 16 años de exilio viví en tres sitios. Santiago de Chile, Cambridge, Massachusetts, y Ginebra. De allí, como "peregrino de lo obvio", recorrí mundo. Di cursos, seminarios, participé en conferencias, en congresos, asesoré gobiernos revolucionarios en África, en Centroamérica, en el Caribe, asesoré movimientos de liberación, corrí riesgos, gané amistades, amé, fui amado, aprendí, crecí. Mientras hice todo eso y todo eso "sufrí", en el sentido de incorporar en mí lo que hice y lo que viví, nunca dejé de tener a Brasil como *pre-ocupación.* Brasil nunca fue para mí una nostalgia remota, amarga.

El Brasil de mi pre-ocupación era exactamente el Brasil sometido al golpe militar, pintorescamente llamado de "revolución del 64" por sus ejecutores. Era el Brasil silenciado, con sus intelectuales progresistas expulsados, con su clase trabajadora maniatada, con hombres como Helder Câmara, el profético arzobispo de Recife y Olinda, amenazado y enmudecido.

Sin embargo, el tiempo de exilio bien vivido se transforma en tiempo de preparación para el regreso. Así, en junio de 1980 regresamos definitivamente a Brasil, estableciéndonos en São Paulo.

En un primer momento me dediqué a lo que llamaba *reaprender el Brasil.* Revisité todo el país. De norte a sur, hablé sobre todo con jóvenes curiosos de lo que pasó, de lo que hicimos antes del 64. Siento la obligación de escribir incluso sobre todo eso. No sé cuándo y si lo haré. Volví a la actividad docente. Me convertí en profesor de la Pontificia Universi-

dad Católica de São Paulo y de la Universidad Estatal de Campinas. Escribí, pero sobre todo hablé mucho en estos años.

Hay algo importante que hice meses antes de regresar. En Europa, aún, me hice miembro fundador del Partido de los Trabajadores (PT), de cuya administración municipal en São Paulo soy hoy secretario de Educación. Era la primera vez que me afiliaba a un partido, con ficha, nombre, dirección. Todo correcto. Todo legal. Es que, por primera vez, en la historia política de este país, un partido nacía de abajo arriba. El Partido de los Trabajadores nacía no oponiéndose a los llamados intelectuales por ser intelectuales, sino rechazando a los intelectuales elitistas y autoritarios que se erigen en dueños de la verdad de la clase trabajadora y de la revolución. Y, como jamás acepté ese tipo de intelectual arrogante, me sentí a gusto, desde el principio, como militante modesto del PT.

¿Y por qué acepté ser secretario de Educación de la ciudad de São Paulo?

En primer lugar porque soy secretario de una administración del Partido de los Trabajadores y particularmente de la alcaldesa Luiza Erundina. Esto es, porque puedo decir, en programas de TV y a los periódicos y estaciones de radio, que, en la Secretaría de Educación, "tarjeta"[1] e imposiciones políticas no se sobreponen al derecho de nadie. En segundo lugar porque, si no hubiese aceptado la honrosa invitación que me hizo Erundina, tendría que retirar, por una cuestión de coherencia, todos mis libros de las imprentas, dejar de escribir y callar hasta la muerte.

[1] Véase nota de la p. 52. [T.]

Y éste era un precio muy alto. Aceptar la invitación es ser coherente con todo lo que dije e hice, era el único camino que tenía.

Acepté, así, la Secretaría y estoy contento de haber actuado en esa forma.

Terra Nuova: Hable un poco sobre el método Paulo Freire –¿conscientización o alfabetización? ¿Cómo se siente con relación a las críticas que se le hacen a este respecto?

Paulo Freire: Insistir en que toda lectura de la palabra siempre va precedida de cierta lectura del mundo tal vez sea la mejor manera de comenzar a tratar la cuestión que usted me propone.

Partiendo de la lectura del mundo, que el alfabetizando hace y con la cual viene a los cursos de alfabetización (lectura que es social y de clase), la lectura de la palabra remite al lector a la lectura previa del mundo que es, en el fondo, una relectura.

La palabra, la frase, el discurso articulado, no se dan en el aire. Son históricos y sociales. Es posible, en culturas de memoria preponderante o exclusivamente oral, discutir, en proyectos de educación popular, la criticidad mayor o menor contenida en la lectura del mundo que el grupo popular esté haciendo en un cierto momento, sin la lectura de la palabra. Lo que no me parece posible es hacer la lectura de la palabra sin relación con la lectura del mundo de los educandos. Por eso es por lo que, para mí, todo proceso de alfabetización de adultos implica el desarrollo crítico de la lectura del mundo, que es un quehacer político conscientizador. Lo que estaría equivocado, y jamás sugerí que se haga, es negar a los alfabetizandos el derecho que tienen de alfabetizarse porque, en nombre de la politización necesaria, no

hubiera tiempo para la alfabetización *stricto sensu.*

Ni la lectura de la palabra solamente, ni sólo la del mundo.

Terra Nuova: ¿Cuáles son sus directrices como secretario y como ve eso en el contexto de las administraciones petistas?

Paulo Freire: Estoy convencido, y es obvio lo que voy a decir, de que administraciones progresistas como las del PT no pueden quedar distantes, frías, indiferentes a la cuestión de la educación popular. Son administraciones que tienen que enfrentar la cuestión del prestigio de la escuela pública por la lucha en favor de su mejoría, que, a su vez, pasa por el respeto profundo a los educadores y por su formación permanente.

La cuestión del analfabetismo de jóvenes y adultos está ligada a los déficit cuantitativos y cualitativos de nuestra educación. Escuelas en cantidad insuficiente para atender la demanda popular –ocho millones de niños en Brasil fuera de la escuela– y educación elitista, lejos de las expectativas de las clases populares.

Cada año que pasa la tendencia es a aumentar el número de analfabetos jóvenes y adultos que proveen, por un lado, dos millones de personas a quienes se prohíbe entrar a la escuela, y por otro, los que, reprobados en la escuela, son expulsados de ella. Por eso, al atacar la cuestión del analfabetismo de jóvenes y adultos, es imperioso:

a] que lo hagamos sin el carácter de emergencia que a veces se da a las campañas de alfabetización. Es necesario, pues, pensar en cómo insertar a los alfabetizandos en el sistema regular de enseñanza.

b] que luchemos en el sentido de: superar el défi-

cit cuantitativo de nuestra escuela y superar los índices de reprobación a través de una enseñanza adecuada y eficiente en la escuela básica.

Nada de eso se hace de la noche a la mañana, pero se hará algún día.

Terra Nuova: ¿Cómo ve usted el papel de las organizaciones no gubernamentales de cooperación de Europa en relación con las administraciones petistas?

Paulo Freire: Veo siempre bien cualquier organización de cooperación, europea o no, siempre que las relaciones que se establezcan entre las organizaciones, por un lado, y nosotros, administraciones petistas, por el otro, sean relaciones de mutuo respeto. Relaciones dialógicas en que podamos crecer juntos, aprender juntos. Veré mal, por el contrario, cualquier organización llamada "de cooperación" que, distorsionadamente, sin embargo, pretenda imponernos sus opciones en nombre de la ayuda que nos pueda dar.

En verdad, no hay organizaciones de cooperación neutras. Por lo mismo es que ellas también tienen que tener claro con qué administraciones buscan relaciones y con cuáles estudian proyectos de cooperación.

Para convivir bien con cualquier organización exigimos poco: que nos traten con respeto.

6. ALFABETIZACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS*

ICAE: ¿Cómo describiría usted el universo de la población marginada, objeto del Año Internacional de la Alfabetización?

Paulo Freire: En São Paulo, la población de adultos y jóvenes no alfabetizados está constituida, en su mayoría, por migrantes venidos de estados pobres del Norte, Nordeste, y también de la zona rural del interior de São Paulo y Minas Gerais. Son personas que viven de modo general del subempleo o que se dedican a profesiones que no exigen preparación específica (por ejemplo "auxiliares" en la construcción civil, sirvientas, empleadas domésticas). Por lo tanto, su nivel de ingresos es muy bajo, hasta insuficiente para la satisfacción de las necesidades básicas como alimentación y vivienda. Probablemente habitan en favelas, vecindades y en las "autoconstrucciones" de la periferia de São Paulo. Consumen gran parte de su tiempo en el transporte y casi no usufructúan de los servicios o espacios de recreación que tiene la ciudad (que son en general, pagados y centralizados). Algunas excepciones son: frecuentar, los domingos, la plaza de la Sé o el parque de Ibirapuera, o más recientemente el parque de Carmo (zona este). Gran parte de la población analfabeta está constituida por

* Entrevista concedida el 9 de agosto de 1989 a la revista *Convergence*, del ICAE, International Council for Adult Education, de Canadá.

mujeres, que desarrollan doble jornada de trabajo.

ICAE: Mucha gente está criticando la Campaña Internacional de Alfabetización y preguntan: ¿para qué aprender a leer y escribir cuando no se tiene casa y comida, lo que es la situación de la mayoría de los no alfabetizados?

Paulo Freire: Creemos que debemos avanzar hacia una visión más global –y no sectorizada– de los derechos sociales y de las luchas de los movimientos populares. Los propios movimientos populares, principalmente a partir de las discusiones en torno de la Constituyente,[1] comienzan a tener conciencia más clara de que los diversos problemas se interrelacionan y que es importante luchar por la conquista real de los *muchos* derechos sociales aún *no salidos del papel,* en nuestra sociedad. Cabe resaltar todavía que, para nosotros, el trabajo de alfabetización, en la medida en que posibilita una lectura crítica de la realidad, se constituye como un importante instrumento de rescate de la ciudadanía y refuerza el compromiso del ciudadano en los movimientos sociales que luchan por la mejora de la calidad de vida y por la transformación social.

ICAE: ¿En su opinión, qué se puede hacer en los límites de tiempo del año de la campaña?

Paulo Freire: Creemos que es posible crear un amplio debate junto a los diferentes sectores de la sociedad civil: escuelas, universidades, sindicatos y, principalmente, en los medios de comunicación de masas, comprometiendo a toda la población y presionar así a los órganos gubernamentales responsa-

[1] La actual Constitución brasileña (1988) fue elaborada por un Congreso Constituyente, elegido en 1986.

bles de la cuestión. Creemos que es posible, también, crear o participar en actos que hagan un balance y un análisis de lo que se ha hecho en Brasil y, principalmente, participar en actos donde se levanten y presenten propuestas para la disminución del problema. En el ámbito de la Alcaldía Municipal de São Paulo, pretendemos en 1990 dar comienzo al Movimiento de Alfabetización (Mova) de São Paulo, junto a los grupos populares que ya desarrollan trabajos de alfabetización y junto a otros sectores, como las iglesias y universidades que vayan a unirse a ese esfuerzo de crear 2 000 núcleos de alfabetización atendiendo a más de 60 000 personas. Siendo así, definimos los siguientes objetivos generales para el proyecto del Movimiento de Alfabetización del Municipio de São Paulo:

1] Reforzar y ampliar el trabajo de los grupos populares que ya trabajan con alfabetización de adultos en la periferia de la ciudad.

2] Desarrollar un proceso de alfabetización que posibilite a los educandos una lectura crítica de la realidad.

3] A través del Movimiento de Alfabetización, contribuir al desarrollo de la conciencia política de los educandos y de los educadores comprometidos.

4] Reforzar el incentivo a la participación popular y a la lucha por los derechos sociales del ciudadano, resaltando el derecho básico a la educación pública y popular.

ICAE: ¿Cómo deberían ser comprometidos los alfabetizandos en la campaña?

Paulo Freire: Oyendo sus expectativas, presentando propuestas, evaluando las experiencias existentes (oficiales o no). En este sentido es de fundamental impor-

tancia que los diferentes sectores –universidades, sindicatos y principalmente la prensa– abran espacios, creen canales para que los alfabetizandos puedan expresarse. Creo que debería ser una de las principales preocupaciones e iniciativas durante el año de la campaña, puesto que hasta hoy en la mayoría de los actos sobre alfabetización sólo han participado alfabetizadores y educadores. Creo que es el momento de que los alfabetizandos tomen la palabra.

ICAE: ¿Qué función puede tener el ICAE en el movimiento de alfabetización?

Paulo Freire: Creo que el ICAE debe ejercer sobre todo la función de estimular e incentivar acciones amplias y unitarias en las regiones en torno de la cuestión de la alfabetización. Además de eso, puede contribuir en la sistematización y socialización de las diferentes iniciativas, y contribuir así a un profundo proceso de intercambio entre las diversas regiones.

ICAE: ¿Qué podría usted decir pensando en un millón de personas que no pueden leer y escribir acerca de la importancia de la alfabetización para motivarlos a alfabetizarse? En otras palabras: ¿cómo puede contribuir el hecho de leer y escribir para que ellos tengan casa, comida, trabajo?

Paulo Freire: El analfabeto, principalmente el que vive en las grandes ciudades, sabe, más que nadie, cuál es la importancia de saber leer y escribir para su vida como un todo. Sin embargo, no podemos alimentar la ilusión de que el hecho de saber leer y escribir, por sí solo, va a contribuir a alterar las condiciones de vivienda, comida o incluso de trabajo.

Esas condiciones sólo serán cambiadas por las luchas colectivas de los trabajadores por cambios estructurales en la sociedad.

Para finalizar, creo que sería importante, durante todo el trabajo del Año Internacional de la Alfabetización, que insistamos y luchemos para que este gran esfuerzo tenga *continuidad* en el tiempo y en la lucha por la construcción de una educación pública y popular.

7. HISTORIA COMO POSIBILIDAD*

Elói Lohmann: ¿Cómo es posible hoy la *pedagogía del oprimido*, considerando que la realidad actual de la educación brasileña es totalmente diferente de la del comienzo del decenio de 1960?

Paulo Freire: Me parece obvio que la pregunta se refiere no al libro *Pedagogía del oprimido*, sino a una cierta comprensión de la educación que se compromete con la necesaria emancipación de las clases oprimidas.

Hay *n* aspectos que deben ser considerados en una reflexión sobre el tema. Podríamos discutir, por ejemplo, la pedagogía del oprimido al ponerse en práctica en el interior del sistema escolar brasileño, de la escuela primaria, de la escuela secundaria o superior, pensar en los obstáculos materiales, presupuesto, condiciones físicas de las escuelas, y asimismo pensar en los obstáculos no menos materiales, de orden ideológico, con los cuales nos enfrentamos al intentar poner en práctica una educación en favor de la emancipación de la gente. Podríamos aun discutir el mismo esfuerzo en favor de tal práctica educativa fuera del sistema escolar, en el campo de la educación informal o también analizar las barreras que se levantan, o que se oponen, a una forma de compromiso popular.

* Entrevista concedida a Elói Lohmann del *Jornal da Fundoeste*, Fundación para el Desarrollo del Oeste del Estado de Paraná, el 30 de mayo de 1989.

Creo que se podría hacer una afirmación de orden general: la pedagogía del oprimido, no el libro que escribí, sino la comprensión de la educación en favor de la emancipación permanente de los seres humanos, considerados como clase o como individuos, se impone como un quehacer histórico en consonancia con la también histórica naturaleza humana, inclusive, finita, limitada.

Precisamente porque es histórica, dándose en la historia y siendo vivida por seres históricos que, al hacerla, de cierta forma se rehacen, es por lo que las formas de poner en práctica la pedagogía del oprimido, como la del opresor, varían en el tiempo y en el espacio.

Hay un aspecto que tiene relación con la puesta en práctica de una pedagogía del oprimido que considero fundamental. Me refiero a las necesidades que tienen los líderes político-pedagógicos progresistas de detectar los niveles en que viene dándose la lucha de clases, en esta o en aquella sociedad. Son estos niveles los que explican el "actual estado" en que se encuentra la educación aquí y allí.

Para terminar, me referiré a un fuerte obstáculo a cualquier esfuerzo de educación democratica en favor de las clases populares, en los años sesenta como hoy, al cual, sin embargo, daremos respuesta diferente ahora. Me refiero a la ideología autoritaria y elitista que nos marca y sofoca.

Mientras el elitismo autoritario o el autoritarismo elitista son propios del educador reaccionario, se vuelven la negación del educador progresista. En los sesenta, como ahora, se imponía y se impone a los educadores progresistas que disminuyan la distancia entre el "discurso avanzado" y la práctica tradicional y autoritaria.

Elói Luhmann: ¿Cómo ve usted su trayectoria y la de la propia educación, de Recife al murdo y ahora a São Paulo?

Paulo Freire: Ningún educador hace su marcha indiferente o a pesar de las ideas pedagógicas de su tiempo o de su espacio. Por el contrario, hace su camino desafiado por esas ideas que combate o que defiende. Se niega, se afirma, crece, se inmoviliza, envejece así o es siempre joven. Esas ideas, por otro lado, no son las hacedoras del mundo histórico y cultural, material del educador. Ellas expresan las luchas sociales, los avances y los retrocesos que se dan en la historia pero, también, se hacen fuerza actuante de cambio del mundo. Hay una relación dialéctica entre el mundo material que genera las ideas que pueden interferir en el mundo que las genera.

Evidentemente, no podría yo escapar a eso. Más de lo que la dramaticidad, la tragicidad del Nordeste en que nací y crecí, los niveles profundos de explotación de las clases populares, la maldad de las clases dominantes, la perversidad de las estructuras sociales, el silencio impuesto a las clases populares, que se juntaba como refuerzo a una educación libresca y autoritaria, todo eso me indicó un camino a seguir, como educador y, por lo tanto, como político, el de la búsqueda de una educación que denunciara la opresión y que anunciara la libertad, el de una pedagogía de la indignación. De Recife al exilio, del exilio a Brasil de nuevo, en todo ese tiempo de andanza, éste es mi compromiso. Y porque éste es el compromiso con un futuro construyéndose en el presente que se transforma, aprendí en el camino que es condición fundamental para continuar caminando estar siempre abierto al aprendizaje. Es de esta ma-

nera, curioso y abierto a lo nuevo, como vengo aprendiendo más de lo que esperaba como secretario de Educación de la ciudad de São Paulo hace cinco meses. Reconociendo lo ya conocido y conociendo lo no sospechado, mi vida es en estos meses un suceder de días en que casi nada me pasa inadvertido. En el fondo un tiempo penoso e intensamente agradable, como es todo tiempo de conocer y de gestar, de hacer y de rehacer.

Elói Luhmann: Usted siempre asesoró proyectos revolucionarios de educación, no obstante estuvo y está poco tiempo en el poder. ¿Cómo se procesa esa relación, la de su propuesta pedagógica y usted ahora en el poder? La Secretaría de Educación de São Paulo es un órgano de razonables proporciones como máquina administrativa. ¿Cómo se realiza ese proceso de una nueva dinámica político-pedagógica en contrapartida con un organismo altamente burocratizado?

Paulo Freire: Me parece importante comenzar la tentativa de respuesta a esa pregunta relativizando una afirmación que usted hace: la de encontrarme yo ahora en el poder. Rigurosamente, estoy en el gobierno municipal de São Paulo, al frente de su Secretaría de Educación, lo que, en verdad, me da un poco de poder, pero no *el* poder. Esto no significa, de ninguna manera, que ahora tenga el mismo poder que tenía antes. Tengo más de lo que tenía antes, pero bastante menos de lo que ingenuamente se piensa que tengo.

En verdad, somos un gobierno progresista que no puede realizar todo lo que sueña.

De cualquier manera no veo contradicción en el hecho de, hoy, como secretario de Educación muni-

cipal, intentar realizar algunas de las propuestas o poner en práctica algunas de las ideas por las que he luchado desde hace tanto tiempo. En el gobierno municipal, aprovecho el poder que de él proviene para realizar, por lo menos, parte del viejo sueño que me anima. El sueño de cambiar la cara de la escuela. El sueño de democratizarla, de superar su elitismo autoritario, que sólo se puede hacer democráticamente. Imagine usted si yo pretendiese superar el autoritarismo de la escuela autoritariamente.

Una de las cosas gratas en el juego democrático es que no es suficiente con que usted esté convencido del acierto de sus ideas y del acierto de su práctica. Usted necesita demostrarlo y convencer a los demás. Diría incluso que, en muchos casos, usted necesita *cambiar.*

Además de que no es una contradicción tratar de concretar viejas aspiraciones político-pedagógicas al frente de la Secretaría de Educación Municipal, es agradable esa forma de lucha.

Está claro que no es fácil. Hay obstáculos de toda clase que retardan la acción transformadora. El montón de papeles que ocupan nuestro tiempo, los mecanismos administrativos que impiden la marcha de los proyectos, los plazos para esto, para aquello, un dios nos ayude. De hecho, la burocracia que está ahí perjudica incluso a las clases dominantes, pero, al final, en tanto dominantes, terminan por ajustar la máquina burocrática a sus intereses. Lo difícil es poner esta burocracia al servicio de los sueños progresistas de un gobierno popular que no es populista.

Elói Luhmann: ¿En qué es diferente, en la práctica, la propuesta del PT con relación a las demás propuestas pedagógicas?

Paulo Freire: No me gustaría hacer ninguna comparación entre nuestra manera de encarar la administración de la educación y la de la cosa pública en general y la de otros partidos. Sí me gustaría subrayar algunos puntos que son caros para nosotros, en tanto administración petista. Uno de ellos es lo que entendemos por *participación.* Para nosotros, la participación no puede ser reducida a una pura colaboración que sectores poblacionales debiesen y pudiesen dar a la administración pública. Participación o colaboración, por ejemplo, a través de los llamados *mutiroes,*[1] por medio de los cuales se arreglan escuelas, guarderías, o se limpian calles y plazas. La participación para nosotros, sin negar este tipo de colaboración, va más allá. Implica, por parte de las clases populares, un "estar presentes en la historia y no simplemente estar representadas en ella". Implica la participación política de las clases populares a través de sus representaciones en el ámbito de las opciones, de las decisiones y no sólo del hacer lo ya programado. Por eso es que una comprensión autoritaria de la participación reduce, obviamente, a una presencia concedida a las clases populares a ciertos momentos de la administración. Para nosotros, también, es que los consejos de escuela tienen una real importancia en cuanto verdadera instancia de poder en la creación de una escuela diferente. Participación popular para nosotros no es un eslogan sino la expresión y, al mismo tiempo, el camino de realización democrática de la ciudad.

En la medida en que nos afirmamos en la prácti-

[1] Son organizaciones temporarias de la comunidad para organizar tareas específicas. [T.]

ca democrática de la participación, estaremos alejándonos cada vez más, por un lado, de las prácticas elitistas, antidemocráticas, por otro, de las no menos antidemocráticas prácticas basistas. Sé bien que no es fácil encarar proyectos o vivir la participación popular como programa de gobierno y como ideal político. No es fácil, sobre todo por las tradiciones autoritarias que necesitamos superar, lo que no se puede hacer con el puro discurso y contradiciéndolo con prácticas autoritarias.

SEGUNDA PARTE

REFLEXIONES SOBRE LA EXPERIENCIA CON TRES EDUCADORES

1. AUTONOMÍA ESCOLAR Y REORIENTACIÓN CURRICULAR*

Ana Maria: ¿Cuáles son los cambios estructurales más importantes introducidos en el modelo pedagógico de las escuelas municipales? ¿Cree que sean suficientes?

Paulo Freire: Los cambios estructurales más importantes introducidos hasta ahora en la escuela influyeron sobre su autonomía. Con el restablecimiento del Reglamento Común de Escuelas, aprobado por el Consejo Estatal de Educación en 1985 y anulado por la administración pasada, los consejos electos a finales de marzo de este año pasan a funcionar con carácter deliberativo. Cabe a los mismos, principalmente, la aprobación del plan escolar y la elaboración del plan de acción presupuestal de la escuela. En el sentido, aún, de ampliar la participación en las decisiones y acciones, la Secretaría Municipal de Educación, con el apoyo de la Unión Municipal de los Estudiantes de Secundaria, inició la formación de sindicatos estudiantiles en las escuelas. Sin embargo, el mayor avance en el campo de la autonomía de la escuela fue el de permitir, en el seno de la escuela, la gestación de proyectos pedagógicos propios que, con el apoyo de la administración, puedan acelerar el cambio de la escuela. Considero que tales cambios, a

* Entrevista concedida a la profesora Ana Maria Saul, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), el 15 de agosto de 1989 (inédita).

pesar del avance que representan, son apenas el comienzo de lo que imagino que debe ser el cambio de la escuela.

Ana Maria: Usted es partidario de la formación permanente del maestro. ¿Cuáles son los programas de entrenamiento y actualización de los maestros que ya han sido concretados?

Paulo Freire: En esta administración, uno de los programas prioritarios en que estoy profundamente empeñado es el de la formación permanente de los educadores, por entender que los educadores necesitan de una práctica político-pedagógica seria y competente, que responda a la nueva fisonomía de la escuela que se busca construir.

Son seis los principios básicos del programa de formación de educadores de esta Secretaría:

1] El educador es el sujeto de su práctica, competiéndole a él crearla y recrearla.

2] La formación del educador debe instrumentalizarlo para que él cree y recree su práctica a través de la reflexión sobre su cotidiano.

3] La formación del educador debe ser constante, sistematizada, porque la práctica se hace y se rehace.

4] La práctica pedagógica requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento, o sea, de cómo se da el proceso de conocer.

5] El programa de formación de educadores es condición para el proceso de reorientación curricular de la escuela.

6] El programa de formación de educadores tendrá como ejes básicos:

· la fisonomía de la escuela que se quiere, en tanto horizonte de la nueva propuesta;

· la necesidad de suplir elementos de formación

básica en los educadores en las diferentes áreas del conocimiento humano;

· la apropiación, por los educadores, de los avances científicos del conocimiento humano que puedan contribuir a la calidad de la escuela que se quiere.

Este programa asume múltiples y variadas formas. Será privilegiada la formación que se hace en el ámbito de la propia escuela, con pequeños grupos de educadores o con grupos ampliados, resultantes del agrupamiento de las escuelas próximas. Este trabajo consiste en el acompañamiento de la acción-reflexión-acción de los educadores que actúan en las escuelas; comprende la explicación y análisis de la práctica pedagógica, levantamiento de temas de análisis de la práctica que requieren fundamentación teórica y el reanálisis de la práctica pedagógica, considerando la reflexión sobre la práctica y la reflexión teórica.

Se concretaron ya varias acciones. Destaco el trabajo sistemático de los grupos de formación con maestros de educación preescolar y con coordinadores, directores y maestros que trabajan en alfabetización. Ya fueron desarrolladas acciones de formación con coordinadores pedagógicos del sistema. Hice el esfuerzo de encontrarme personalmente con educadores (directores, coordinadores pedagógicos) y con todas las profesoras de las grandes áreas de la ciudad (Zona Sur y Zona Norte) para explicitar la política pedagógica de esta administración.

Ana María: Usted se propuso buscar apoyo de los profesores en las universidades, sin gasto para el municipio, al proyecto educacional de la alcaldía. ¿Cuáles son las adhesiones ya conseguidas y cuál es la colaboración específica que están prestando?

Paulo Freire: Desde el comienzo de esta gestión, comencé a trabajar con equipos de profesores universitarios de diferentes áreas del conocimiento, que invité para discutir las propuestas de cambio de la escuela.

Entiendo que la universidad tiene una responsabilidad social que cumplir junto a los demás grados de enseñanza y una contribución fundamental que dar en lo que tiene que ver con la comprensión del conocimiento, con las perspectivas de avance en las diferentes dimensiones del conocimiento así como en las cuestiones de formación de los profesionales que actúan en los sistemas de enseñanza.

Considero también que la aproximación de la universidad con la escuela permite que la propia universidad se apropie de un conocimiento de la realidad que la hará repensar su enseñanza y su investigación.

En síntesis, considero que ese intercambio es saludable, tanto para la universidad como para el sistema de enseñanza municipal. El encuentro con los rectores de la PUC-SP, USP y Unicamp fue extremamente provechoso. Junto a una calurosa acogida y de una afinidad en cuanto a las intenciones del intercambio, pudimos contar con los profesionales de esas universidades que trabajan, hasta el momento, junto a los equipos de la Secretaría, específicamente en la Comisión de Reorientación Curricular, participando en la preparación del Movimiento de Reorientación Curricular que será desencadenado junto a las escuelas en los próximos días 21 y 22 de agosto.

Los profesores de las universidades desarrollarán, también durante el primer semestre, importantes seminarios. Citando el tema de algunos de ellos: len-

guaje, educación y formación de profesores; arte, educación y formación de profesores; interdisciplinaridad y educación; la dimensión ética en el proceso de reorientación curricular. Estos seminarios fueron registrados y serán cuidadosamente analizados, ya que auxilian en la construcción de la herramienta crítica necesaria que auxiliará el trabajo de cambio de la escuela. Para que ese trabajo prosiga y se amplíe, la Secretaría Municipal de Educación ya firmó un acuerdo específico con la USP el pasado día 8 y próximamente firmará, también, términos de cooperación técnica, con el mismo tenor de aquel firmado con la USP, con la PUC-SP y la Unicamp.

Ana Maria: Usted siempre priorizó la "relación dialógica" en la enseñanza, que es la incorporación de la visión del mundo del alumno, como parte del proceso educativo. ¿Cómo fue concretada la participación del alumno?

Paulo Freire: La priorización de la "relación dialógica" en la enseñanza que permite el respeto a la cultura del alumno, a la valorización del conocimiento que el educando trae, en fin, un trabajo a partir de la visión del mundo del educando es, sin duda, uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se debe apoyar la práctica pedagógica de maestras y maestros. Esta propuesta es muy seria y muy profunda porque la participación del alumno no debe ser entendida de forma simplista. Lo que propongo es un trabajo pedagógico que, a partir del conocimiento que el alumno trae, que es una expresión de clase social a la cual los educandos pertenecen, haya una superación de lo mismo, no en el sentido de anular ese conocimiento o de sobreponer un conocimiento u otro. Lo que se propone es que el conocimiento con el

cual se trabaja en la escuela sea relevante y significativo para la formación del educando.

Eso no debe y no puede ser hecho sólo depositando informaciones en los alumnos. Por eso repudio la "pedagogía bancaria" y propongo y defiendo una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo.

Quiero decir que trabajar de esta forma no es la práctica de la escuela brasileña, hoy. Por eso es necesaria una gran inversión en la formación permanente de los educadores para que se pueda revertir la situación existente y conseguir un trabajo donde la relación dialógica suceda de verdad, esto es, de la forma como la comprendo. He intentado discutir estos aspectos en las reuniones que he tenido con los equipos que trabajan directamente con los maestros, así como en las informaciones que he dado respecto de la política educacional de esta Secretaría, en esta administración.

No hay condiciones para decir que esta propuesta ya fue concretada, asimismo, aseguro que las acciones de esta Secretaría están y estarán dirigidas para que esta perspectiva vaya concretándose como una característica fundamental del cambio de la escuela.

Ana Maria: Usted dijo, hace algunos años (diciembre de 1982), que la escuela tiene que reflejar las necesidades y expectativas de la población, con rela-

ción a la escuela, y que los maestros son intérpretes de esas expectativas. ¿Qué es lo que fue concretado para que la población pudiese decir lo que quiere de la escuela?

Paulo Freire: Continúo afirmando que la población tiene necesidades y expectativas con relación a la escuela. Las escuelas y los equipos que trabajan en diferentes instancias de la Secretaría Municipal de Educación (SME) necesitan conocer esas necesidades y expectativas y considerarlas en el proceso que debe llevar al cambio de la escuela.

Dos acciones principales han sido desarrolladas por esta Secretaría para que se pueda conocer lo que la población quiere de la escuela, así como las críticas que tiene con relación a la misma. Una de ellas fue la instalación, en todas las escuelas de los consejos de escuela, con carácter deliberativo. Esos consejos deben ser actuantes y participar efectivamente de las decisiones y realizaciones de la escuela.

La otra acción es la realización de plenarias pedagógicas. Éstas son grandes encuentros que se hacen los sábados entre dirigentes de la SME de las más diferentes instancias y la comunidad. En el primer semestre tuvimos dos de esas plenarias: una que reunió a la población popular de la Zona Este y otra que discutió con población popular del área céntrica de la ciudad. Además de estos dos grandes encuentros, registrados en video, he aceptado, con gusto, invitaciones para discutir con comunidades diversas, a petición de las escuelas, de los Núcleos de Acción Educativa o incluso por iniciativa y organización de la propia población.

Ana Maria: En seguida de su toma de posesión, usted dijo que no había lugares suficientes en las escue-

las municipales, ni condiciones para construir escuelas en la medida de lo necesario. Tuvo, entonces, la idea de transformar espacios vacíos en salones de clase (salones de iglesias, por ejemplo). ¿Cuántos lugares consiguió con esta medida y cuáles son los espacios conquistados? ¿Cuál es la evaluación preliminar de la experiencia?

Paulo Freire: La necesidad de lugares para atender a los niños que están fuera de la escuela, en São Paulo, es tan grande que necesitaríamos 546 nuevos edificios para atender esa demanda.

En esta administración hubo un aumento de 6.39% en el conjunto general de inscripciones en el sistema en sus cursos regulares de educación preescolar, primaria y secundaria, y en los complementarios de primaria y secundaria.

Por un lado, hubo un compromiso en una acción efectiva de esta Secretaría por ocupar los salones sin actividad de las escuelas, principalmente de las del periodo nocturno. Por otro lado, fueron creadas 17 clases comunitarias de educación infantil, que funcionan en instalaciones sociales diversas de la sociedad civil, tales como salones de sindicatos, iglesias, sociedades de amigos del barrio. Quiero destacar que esta Secretaría está asumiendo, a partir de este mes, 960 clases de educación de adultos, lo que significa la atención a 26 000 nuevos educandos. De estas 960 clases, 40% funcionan en instalaciones sociales, que no son edificios escolares existentes. Acepto esta solución como transitoria y la única viable, por el momento, para el aumento de la atención. Asumo, no obstante, el compromiso con una atención a esas clases que tendrán todo el apoyo administrativo y pedagógico, de modo que garantice un trabajo edu-

cativo de buena calidad para los educandos. De esta forma, de manera preliminar, considero la experiencia positiva.

Ana María: ¿Usted considera que consiguió recuperar los salarios de los maestros y funcionarios de la Secretaría Municipal de Educación? ¿Cree que ellos están satisfechos?

Paulo Freire: Los salarios tuvieron un crecimiento real en los cuatro primeros meses de la administración (hasta abril de 1989). Esto representó 300% de aumento con relación al salario base de diciembre de 1988. No fue posible, en los meses de mayo a julio, mantener el mismo ritmo de los aumentos, dado que el presupuesto del estado fue insuficiente, considerando el volumen de obras necesarias para la reparación de las escuelas. En este mes, sin embargo, la base salarial que será propuesta a los maestros se elevará de 337.00 a 701.26 nuevos cruzados.[1] Esto significa que en este momento São Paulo tiene el mayor salario base para el magisterio. De septiembre en adelante, el reajuste será hecho mensualmente, de acuerdo con el índice del DIEESE.[2] Sabemos que hoy en Brasil, con excepción de una pequeña parte de la población, los trabajadores en general tienen salarios insatisfactorios, deteriorados por la inflación proveniente de la política económica del país, que privile-

[1] Dada la inestabilidad de la moneda, el elevado porcentaje de inflación mensual, la moneda brasileña ha sufrido variados y frecuentes cambios. La unidad monetaria en 1989 se llamaba nuevos cruzados, luego fue sustituido por el cruzeiro), más tarde por el cruzeiro real y actualmente está vigente el real, que inicialmente tenía paridad con el dólar americano. [T.]

[2] Se refiere al Departamento Intersindical de Estadística y Estudios Socio-Económicos, con sede en São Paulo.

gia exclusivamente a la clase dominante.

Ana Maria: ¿Qué cree usted que cambió en la Secretaría Municipal de Educación, con relación a la administración anterior?

Paulo Freire: Considero que lo que ya cambió en la Secretaría Municipal de Educación, con relación a la administración anterior, es sobre todo la perspectiva democrática que se imprime en la política pedagógica de esta gestión. El combate al elitismo, al autoritarismo, al clientelismo, son las principales metas en el horizonte de esta administración. No obstante pienso que mejor podrán responder a esta pregunta los educadores y funcionarios. Sugiero que les pregunten a ellos.

Ana Maria: ¿Cuáles son sus planes para los próximos seis meses? ¿Qué es lo que considera priorita rio?

Paulo Freire: Para los próximos seis meses tengc como metas:

Dar continuidad a la administración por colegiados, procurando hacer realidad las ideas de representatividad y participación.

· Ampliar el trabajo de la SME junto a los Núcleos Regionales de Planificación e intensificar las plenarias pedagógicas posibilitando mayor participación de la población organizada en las decisiones educacionales.

Desencadenar, junto a las escuelas, el trabajo de Reorientación Curricular, promoviendo discusiones organizadas de todos los educadores del sistema ya durante los días 21 y 22 de agosto.

· Ampliar la autonomía de la escuela posibilitando la descentralización del presupuesto para las escuelas, ampliando el adelanto directo de dinero que

pueda ser administrado por las propias escuelas.

· Estimular la autonomía pedagógica de las escuelas permitiendo que las mismas elaboren sus planes de trabajo y presenten proyectos que vayan a mejorar la calidad de la escuela.

· Implantar en diez escuelas, con garantía de expansión para todas las demás, hasta el final de la administración, un trabajo interdisciplinario con el apoyo de los Núcleos de Acción Educativa de los equipos de la Dirección de Orientación Técnica de la SME y con la asesoría de los profesores de las universidades.

· Establecer selección de prioridades en la atención a la demanda y destinar recursos presupuestales, humanos y materiales necesarios.

· Desarrollar los programas de formación permanente de personal, con múltiples modalidades, priorizando la formación permanente de alfabetizadores y de maestras de educación infantil y de 5o. año;[3] dar oportunidad a los educadores del sistema, en general, de frecuentar programas que actualicen la formación básica, no obstante, señalados por las directrices de esta Secretaría.

· Promover concursos para los que están en condiciones de ser funcionarios y profesores de los niveles I y II.

· Continuar las obras de construcción de ocho escuelas nuevas.

[3] Recordar que es el equivalente al 1o. de secundaria del sistema mexicano. Vale la pena mencionar que, el número de fracasos escolares observados y confirmados por numerosas investigaciones realizadas en distintas universidades, señalan ese nivel escolar como el de mayor grado de incidencia problemática. [T.]

· Continuar la reforma de 39 escuelas iniciadas en el primer semestre.

· Proveer a las escuelas de los conjuntos de escritorios necesarios y demás materiales básicos para el trabajo escolar.

· Promover el desarrollo y el acompañamiento de los Consejos de escuela y de los Gremios Libres.

· Continuar con la participación en trabajos intersecretariales, garantizando una acción integrada de acciones de las diferentes secretarías.

· Preparar una acción organizada para el surgimiento, en 1990, del proyecto Mova-São Paulo, que se constituirá en una gran acción, con el objeto de disminuir significativamente el número de adultos analfabetos en la ciudad de São Paulo.

En síntesis, hay muchos planes que, de manera coordinada, estarán dirigidos al cambio de la escuela y a la formación permanente de los educadores.

2. LA EDUCACIÓN EN ESTE FIN DE SIGLO*

Moacir Gadotti: Paulo, el Ministerio de Educación de Portugal envía una serie de preguntas que quisiera que usted responda para que las lean los jóvenes maestros de Portugal.

En síntesis, estas preguntas buscan evaluar lo que es su pensamiento, hoy, la actualidad de su método, de su filosofía, para la construcción de la educación de la sociedad del futuro. Usted afirmó una vez que "la capacidad de amor es fantástica". El Ministerio de Educación de Portugal pregunta: ¿Cuál es la dimensión pedagógica de su comprensión de amor? ¿Cómo "futuriza" su estrategia en una sociedad altamente tecnológica? ¿Cómo ve usted la contribución del educador, hoy, en la construcción de una sociedad solidaria?

Paulo Freire: Creo que una de las cosas buenas que un joven, una joven, un adulto, un hombre viejo, cualquiera de nosotros tiene como tarea histórica, es asumir su tiempo, integrarse, insertarse en su tiempo. Para eso, sin embargo, una vez más, llamo la atención de los muchachos sobre el hecho de que, la mejor manera de que alguien asuma su tiempo, y lo asuma también con lucidez, es entender la historia como posibilidad. El hombre y la mujer hacen la his-

* Entrevista concedida al profesor Moacir Gadotti, colaborador de Paulo Freire, para la revista portuguesa *Forma* de Lisboa, y publicada en el número 38 para el libro *Convite à leitura de Paulo Freire* (Scipione, 1989) y adaptada en diciembre de 1990.

toria a partir de una circunstancia concreta dada, de una estructura que ya existe cuando la gente llega al mundo. Pero ese tiempo y ese espacio tienen que ser un tiempo-espacio de posibilidad, y no un tiempo-espacio que nos determine mecánicamente. Lo que yo quiero decir con esto es que, en el momento en que entiendo la historia como posibilidad, también entiendo su imposibilidad. El futuro no es algo pre-dado. Cuando una generación llega al mundo su futuro no es tampoco, por ejemplo, la pura repetición de un presente de insatisfacciones. El futuro es algo que se va dando, y ese "se va dando" significa que el futuro existe en la medida en que yo o nosotros cambiamos el presente. Y es cambiando el presente como la gente fabrica el futuro; por eso, entonces, la historia es posibilidad y no determinación.

Moacir Gadotti: Ahora, si la historia es esa posibilidad, si yo entonces me asumo en mi tiempo, tengo que descubrir cuáles son las tareas fundamentales de ese tiempo. ¿Qué decirles a esos jóvenes que harán la educación del futuro?

Paulo Freire: Evidentemente que no podría tener la pretensión de decirles a ellos y a ellas cuáles son sus tareas, pero puedo decirles lo que he asumido como tarea, y cuáles han sido las tareas de mi generación... Creo que la tarea principal que la gente tiene, en este fin de siglo, y cuyo entendimiento se anticipó en mucho al final de este siglo, es la tarea de la liberación. Fíjate bien, no es siquiera la tarea de la libertad. Creo que la libertad es una cualidad natural del ser humano. Hasta diría, con más radicalidad, que la libertad forma parte de la naturaleza de la vida, sea ella animal, sea ella vegetal. El árbol que crece, que se inclina buscando sol, tiene un movimiento de li-

bertad, pero una libertad que está condicionada a su especie, a un impulso vital apenas. Difiere un poco de la libertad animal. Hoy, nosotros nos preguntamos sobre la tarea de la liberación en tanto restauración de la libertad, o en tanto invención de una libertad todavía no permitida. Entonces, creo que ésa es una tarea permanente, histórica. No diría que es la mayor tarea, o la única, pero es la tarea central a la que las otras se juntarán. Creo fundamental que, comprendiendo la historia como posibilidad, el educador descubra la educación también como posibilidad en la medida en que la educación es profundamente histórica. Cuando la gente entiende la educación como posibilidad, la gente descubre que la educación tiene límites. Es exactamente porque es limitable o limitada ideológica, económica, social, política y culturalmente, por lo que ella tiene eficacia. Entonces, diría a los educadores que hoy tienen dieciocho años, y que, por lo tanto, van a entrar al otro siglo, en el comienzo de su vida creadora, que, aunque reconozcan que la educación en el otro siglo no va a ser la llave de la transformación de lo concreto para la recreación, la reconquista de la libertad, aunque sepan que no es eso, estén convencidos de la eficacia de la práctica educativa como elemento fundamental en el proceso de rescate de la libertad.

Moacir Gadotti: Al referirse al futuro como posibilidad, la juventud de hoy nos habla menos con categorías sociológicas y más con categorías éticas y antropológicas. Son categorías relacionadas con el amor, la amistad, la transparencia, la voluntad política. La educación que está naciendo en esa juventud habla mucho de vida, singularidad, cuerpo. El cuerpo se se convierte en una preocupación que es resca-

tada de manera progresista. Parece que la lucha por la liberación, en algunas generaciones pasadas, no valorizaba tanto el cuerpo de las personas, era más social. Esa generación quiere practicar la liberación con placer, con amor, con el cuerpo. ¿Cómo ve usted eso? Creo que su pedagogía ha valorizado mucho lo singular, la persona, el individuo, en esa lucha. Creo que, por eso, sus ideas son, aún hoy, más actuales que en el pasado, por causa de ese rescate de la singularidad. Usted valoriza la contribución de cada uno en el proceso de transformación de la historia. Me gustaría que usted comentase un poco más eso.

Paulo Freire: Yo hasta pediría a los lectores y las lectoras de Portugal un poco de disculpas, pues lo que voy a decir puede parecer poco humilde, pero tiene que ver exactamente con el comentario que tú hiciste. Tú dijiste, como analista que eres, que sientes que, por lo menos algunas de esas ideas, o el propio espíritu de esa pedagogía, tendría, hoy, incluso mayor receptividad. Es verdad, yo estuve en Estados Unidos, recientemente, y vi de nuevo que, por ejemplo, no es por casualidad que allí la *Pedagogía del oprimido* está en la vigesimoséptima edición y, en español, en la trigesimoquinta.[1] Esto tiene que ver con eso que tú decías. Tú haces una afirmación clara, tú aceptas, tú abrazas un cierto tipo de comprensión del mundo, de comprensión de lucha. Está claro que tú no sólo simpatizas con esa comprensión en torno del cuerpo, sino que también entiendes esa comprensión, tú entiendes el papel de ese cuerpo. Reciente-

[1] En el presente año (1997) la *Pedagogía del oprimido* está en la 49a. edición en idioma español. [T]

mente, vi, en un examen de "calificación"[2] cómo vibrabas delante del trabajo de la candidata con relación al problema del cuerpo, subrayando incluso –y tú lo hiciste muy bien– que, finalmente, el cuerpo es lo que yo hago, o tal vez mejor, lo que yo hago hace mi cuerpo. Lo que creo fantástico en todo eso es que mi cuerpo consciente está siendo porque hago cosas, porque actúo, porque pienso. La importancia del cuerpo es indiscutible; el cuerpo se mueve, actúa, rememora la lucha de su liberación, el cuerpo finalmente desea, señala, anuncia, protesta, se curva, se yergue, dibuja y rehace el mundo. Ninguno de nosotros, ni tú, estamos aquí diciendo que la transformación se hace a través del cuerpo individual. No, porque el cuerpo también se construye socialmente. Pero, sucede que él tiene una importancia enorme. Y su importancia tiene que ver con una cierta sensualidad. Y te confieso: no creo en ninguna revolución que niegue el amor, que sitúe la cuestión del amor entre paréntesis. En eso soy guevariano, che-guevariano. El amor y la revolución están casados. Hay mucha sensualidad que el cuerpo guarda y explicita, unido incluso a la capacidad congnoscente. Creo un absurdo separar el acto riguroso de saber el mundo de la capacidad apasionada de saber. Yo me apasiono no sólo por el mundo sino por el propio proceso curioso de conocer el mundo.

Moacir Gadotti: Paulo, lo que ha sido transmitido a los jóvenes, sobre todo por los medios de comunicación, es que ser revolucionario es ser serio, feo, mediocre, burlón. Esa es la idea de revolución que es

[2] En el sistema brasileño de posgrado, el examen de "calificación" es anterior, y condiciona, al examen de defensa de la tesis. [T.]

transmitida, que el revolucionario...

Paulo Freire: "...hace el amor en pijama."

Moacir Gadotti: Exactamente. Esa pedagogía que la gente quiere construir con la juventud que va a hacer la pedagogía nueva, con los jóvenes que, dentro de poco, también van a escribir sus libros y construir una pedagogía revolucionaria, seguramente no será una pedagogía rancia...

Paulo Freire: Puede hasta volver a ser, pero no creo. Mira tú, un hombre como Georges Snyders, el gran educador francés que, para mí, es una de las mejores expresiones de una concepción seria de la pedagogía en este fin de siglo. Él es un socialista con clara opción marxista y con una lealtad creadora al pensamiento marxista. Su último libro, *La joie a l'école (La alegría en la escuela)*, es un himno a la alegría. Lo que él hace es invitar al educador a hacer alegría a través de la educación. La escuela que él describe, la escuela de sus sueños, es una escuela que da saltitos, que pasa de un asunto a otro. Pero no por eso es menos seria. En Snyders eso sería un absurdo. Sería un absurdo imaginar que él pudiera estar defendiendo la falta de seriedad. Estoy de acuerdo contigo. Esa muchachada que hoy nos está leyendo no va a construir una pedagogía de la flojera, del libertinaje. Pero creo que la tarea de la libertad, la tarea de la liberación, la historia como posibilidad, la comprensión del cuerpo consciente y sensual, lleno de vida, todo eso exige necesariamente una pedagogía de la alegría. Recuerdo ahora, al hacer estos comentarios, cuando estuve en Cuba participando de algunos seminarios que me agradaron inmensamente, allá conocí a una joven profesora de ética marxista de la Universidad de La Habana que me dio un texto so-

bre el amor, escrito por ella, en el cual el amor es discutido desde el punto de vista ético-marxista. Ella sometió su texto a los jóvenes de la Universidad de La Habana, y me dijo que esa juventud universitaria cubana exigía, en el debate que tuvo con ella, la explicitación del amor: querían libertad para amar y amar para ser libres. Las jóvenes, por ejemplo, en el ámbito de la relación amorosa, protestaban contra la carencia, la falta de galanteo por parte de los jóvenes. Ellas reclamaban un cierto afecto, un cierto juego afectivo, amoroso. Entonces yo creo, Gadotti, que lo amoroso, la afectividad, no debilitan en nada, primero, la seriedad de estudiar y de producir; segundo, no obstaculizan en nada la responsabilidad política y social. Yo he vivido mi vida amorosamente.

Moacir Gadotti: Lo que veo en estos comentarios suyos es que ya estamos viviendo la educación de este fin de siglo, que es una educación que cumple su tarea esencial de reproducción y construcción del saber, dentro de una nueva perspectiva. La escuela tradicional insistía en que sólo se aprende con esfuerzo, a través del castigo, sufriendo. Hoy, por el contrario, los jóvenes exigen atracción y belleza, hermosura, integración entre lo que ellos estudian y su vida. Se sublevan contra el autoritarismo. Pero, ¿no es eso exactamente lo que los griegos llamaban *paidéia*, "educación integral" y Marx "educación omnilateral"? En el fondo, la construcción de la educación del futuro nos remite al pasado, a alguna cosa original que ella tenía en el comienzo. Sólo que, hoy, adquiere una connotación mucho más social que en Grecia, donde era acentuadamente individualista. Hoy se integra en la construcción alegre de lo colectivo. Permítame proponer otro asunto: la escuela pública que queremos construir

no es una extensión de la escuela pública burguesa para todos, porque la gente sabe que esa escuela burguesa es elitista y, por lo tanto, no se puede extender a todos. Por eso, la gente habla de escuela pública popular, esto es, una escuela para todos, con una administración popular y una calidad nueva. ¿Cómo ve usted el nacimiento de esa escuela hoy? ¿Cómo ve usted eso nuevo emergiendo de lo viejo?

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

Moacir Gadotti: Justamente, Paulo, lo que Georges Snyders dice en su libro *La joie à l'ecole* es que no hay una separación entre lo cognoscitivo y lo afectivo. Él

demuestra que el educador de este final de siglo, del que estamos hablando, es aquel que consigue realizar, en la práctica, esa unidad dialéctica, que el educador tradicional no consigue...

Paulo Freire: ...y que ciertas pedagogías nuevas tampoco consiguen porque exacerban la alegría, la afectividad, en detrimento de la cognoscitividad.

Moacir Gadotti: Yo creo que la pedagogía tradicional no tenía condiciones de percibir ese hecho, porque fue apenas al comienzo de este siglo cuando las ciencias de la educación se desarrollan y muestran cuánto es determinante lo afectivo en la construcción de lo cognoscitivo. La pedagogía tradicional no podría contar con las armas del conocimiento que sólo se desarrollaron a partir de la pedagogía de la Escuela Nueva: el acto de conocer tan natural como el acto de caminar, de alimentarse, de amar, etc. Por eso, ella disociaba lo afectivo de lo cognoscitivo... y, como disociaba, apelaba demasiado a la disciplina. En la medida en que el acto de aprender se convirtió en una cosa más o menos fuera del contexto habitual, era necesario disciplinar al alumno para que pudiese aprender. Evidentemente, incluso sin dicotomizar, el acto de estudiar exige, desde que comienza a ser experimentado, una disciplina que forma parte de él, una disciplina que lo mueve y sin la cual el estudiante no puede estudiar. Sin embargo, esa disciplina no es, de forma alguna, una disciplina que martiriza. Es eso lo que necesita quedar claro.

Moacir Gadotti: Usted es hoy, desde el 1 de enero de 1989, secretario de Educación, de una de las mayores ciudades del mundo. ¿Qué es lo que usted está haciendo para esa educación del futuro? Usted es un educador... ¿por qué?

Paulo Freire: Asumir la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo, junto al gran reto y responsabilidad que esto representa, es para mí, sin duda, el momento de buscar poner en práctica un conjunto de propuestas con las que hace mucho vengo soñando y sobre lo que vengo escribiendo y discutiendo. Considero, no obstante, que las ideas que he venido presentando y defendiendo, tanto en mis obras como en mi actuación como profesor en Brasil y en el exterior, son compartidas también por educadores progresistas que desean una escuela pública democrática, responsable, seria. Por eso, me he referido a la necesidad de cambiar la "cara de la escuela" en esta administración porque tengo la certeza de que esa escuela que expulsa a los alumnos (lo que ha sido llamado "deserción escolar"), que reproduce las marcas de autoritarismo de este país en las relaciones de los educadores con los alumnos, que ha bloqueado la entrada de los padres y de la comunidad a la escuela, no tiene una "cara" de la que se pueda estar orgulloso y mantenerla. Sin embargo, es necesario que se comprenda que el cambio de "cara" de la escuela no se puede hacer de un día para el otro o tan deprisa como yo desearía que fuese. Esto porque mi opción de cómo hacer el cambio de la escuela implica oír a todos los que hacen la escuela (padres, educadores, alumnos, funcionarios, así como a la comunidad en que ésta se sitúa y a los especialistas en las diferentes areas de conocimiento). Y esto no es un simple y exclusivo trabajo técnico o administrativo. Considero que desde los primeros momentos de mi administración inicié con mi equipo de trabajo una gran acción para que eso pueda ocurrir. Ésta no es, sin embargo, una conquista que se pueda completar en seis meses

de administración. Las mayores dificultades para avanzar en el rumbo de la mejora del trabajo pedagógico de la escuela, en estos primeros meses, estuvieron en el hecho de concentrar más esfuerzos de los que normalmente serían necesarios, para equilibrar la reparación de un sistema físico totalmente inutilizado con un presupuesto extremadamente exiguo, dejado por la administración anterior.

De la precariedad general en que se encontraban las escuelas, 49 unidades estaban en condiciones tan graves que tuvieron que ser parcialmente cerradas para la reforma, para no poner en riesgo de muerte a estudiantes, maestros y funcionarios. Encontré aun, en el sistema, un déficit de 30 000 pupitres, lo que obligaba a que los niños y las niñas tuvieran que asistir a clase de pie o sentados en el suelo. Esto es increíble cuando se piensa que estamos en la ciudad de São Paulo y revela, sobre todo, una falta de respeto de las administraciones anteriores por la educación y por la cosa pública. Destaco todavía un obstáculo que se localiza en la inmovilidad de la propia máquina administrativa. En ciertos casos hasta se puede conseguir el recurso necesario para determinadas acciones, pero la burocracia es tan lenta y complicada que, en verdad, acaba siendo una barrera tan grande que parece haber sido inventada para que las cosas no se hagan, no caminen.

Quiero insistir, entre tanto, en que la escuela que se quiere no nacerá sólo por decreto, publicado en el *Diario Oficial* indicando cómo será la escuela, incluso porque esto, además de ser una postura autoritaria, en nada garantiza que la escuela será mejor. Cambiar la escuela en la dirección que esta administración desea, implica un trabajo profundo y serio

con los educadores que tiene que ver con la cuestión ideológica, con el asumir compromisos, con la calificación de los profesionales y este camino es, en su entender, la mayor dificultad que hay que trasponer. No considero, con todo, que sea una dificultad insuperable.

Moacir Gadotti: Paulo, una última pregunta, a pedido del Ministerio de Educación de Portugal. En una sociedad tecnológicamente avanzada, ¿cómo ve usted la importancia de eso en la educación?

Paulo Freire: Estoy convencido de que dimos un paso más en la administración de la Secretaría de Educación de la ciudad de São Paulo para quedar a la altura de nuestro tiempo. Me refiero al Laboratorio Central de Informática Educacional –que inauguramos en agosto de este año– y va a formar los primeros profesores que actuarán como monitores en las escuelas de la ciudad, seleccionadas para iniciar el Proyecto Génesis. Nuestro objetivo, hasta el final de la administración, es el de implantar computadoras en todas las escuelas del sistema, para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pienso que la educación no se reduce a la técnica, pero no se hace educación sin ella. No es posible, en mi opinión, comenzar un nuevo siglo sin terminar éste. Creo que el uso de computadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de reducir, puede expandir la capacidad crítica y creativa de nuestros niños y niñas. Depende de quién las usa, en favor de qué y de quién, y para qué. Ya pusimos lo esencial en las escuelas, ahora podemos pensar en poner computadoras. Al final, necesitamos superar el atraso cultural de Brasil con relación al Primer Mundo. No vinimos a la Secretaría de Educación pa-

ra asistir al fin de las escuelas y de la enseñanza, sino para empujarla al futuro. Estamos preparando el tercer milenio, que va a exigir una distancia menor entre el saber de los ricos y el saber de los pobres.

3. LECCIONES DE UN RETO FASCINANTE*

Carlos Torres: Me gustaría comenzar preguntando a Paulo Freire algo de su pasado. ¿Cómo se interesó usted en los problemas de la educación? ¿Cuándo y cómo comenzó a vivir y escribir la *Pedagogía del oprimido*?

Paulo Freire: En primer lugar, debo decir a quien nos ve, nos oye o nos lee –y a ti también– cuán feliz me siento por tener la posibilidad de hablar a cientos de personas con las que jamás me encontré y a quienes, posiblemente, jamás conoceré personalmente. De todas maneras, no obstante, hablar a la gente y con ella es siempre razón de alegría para mí, a la que agrego, aún, el hecho de que seas tú el mediador de este encuentro que, por el momento, es pura preparación.

Ahora, intentaré, poco a poco, ir aproximándome a tu primera pregunta. Tengo, además, algunas razones para que este tema me guste porque, en su cuerpo, podemos percibir que, para ti (así como para mí), nadie nace educador, nadie nace médico o ingeniero o profesor. La gente se va haciendo médico, profesor o ingeniero. Lo que sucede con muchos de nosotros –influidos por nuestras condiciones ambientales– es que, desde la más tierna edad, casi siempre revela-

* Entrevista con Paulo Freire del profesor Carlos Alberto Torres, de la Universidad de California, Los Ángeles (UCLA), grabada en São Paulo, en 1990, en video y para video. Texto traducido del inglés y revisado por Paulo Freire.

mos en nuestros juguetes o juegos preferidos, en las representaciones de nuestras fantasías, en la exteriorización de nuestros deseos, ciertos gustos, ciertas inclinaciones, ciertas actitudes, que señalan en nosotros a un posible educador, un posible artista plástico o un posible médico. Esto sucedió conmigo. Cuando era niño, espero que mi memoria no me engañe ahora, recuerdo que tenía algunos gustos, algunas inclinaciones, algunos deleites, que anunciaban en mí al profesor que hoy vengo siendo. No es que algunos de los gustos que tenía no fueran gustos que tuviesen muchos otros niños sin que esto significase que, más tarde, fueran a ser necesariamente profesores. Las condiciones adversas hacen que se pierdan muchas posibilidades por el camino.

Yo era, por ejemplo, muy curioso –los niños generalmente lo son– pero, en mí, la curiosidad era algo siempre despierto, a la espera del más mínimo desafío para envolver mi cuerpo consciente en preguntas, indagaciones, dudas. A veces, cuando me pienso en aquel fragmento de mi vida, tengo la impresión de que era mi cuerpo todo el que era curioso. Estaba siempre haciendo preguntas y no sólo a mis padres, sino a mí también, y me daba el gusto de ir más allá de las respuestas elaboradas a partir de nuevas pre guntas. Recuerdo igualmente de cuánto me agradaba arriesgarme, no en aventuras que expusieran mi cuerpo a posibles heridas, sino arriesgarme en la apreciación de las cosas, en la defensa de mis gustos, en la afirmación de mí mismo.

No nací profesor, como afirmé antes, pero el gusto de la curiosidad, la afirmación de mí mismo, el riesgo de la aventura, el respeto de los otros y de mí en que crecí señalaban al profesor apasionado que

juzgo ser o estar siendo hoy. En la adolescencia, recuerdo las innumerables veces en que, liberando mi imaginación, en cuanto caminaba solo, apresurado, del colegio donde estudiaba a la estación del tren que me llevaba de regreso a casa, soñaba conmigo mismo en pleno salón de clase como profesor, enseñando el idioma portugués. Soñaba despierto. Despierto, soñaba haciéndome profesor. En mis conversaciones conmigo mismo, ora en el camino del colegio a la estación ferroviaria, ora en el recorrido de Recife a Jaboatão, estando solo, o cuando "llamaba" al sueño en las noches mal dormidas, yo acostumbraba "jugar" de profesor. La intensidad con que imaginaba ser profesor era tal que me sentía siéndolo. A los diecinueve años la necesidad de ayudar a la familia ganando algún dinero se juntó al gusto de enseñar y al no menor gusto que tenía por los estudios de la lengua portuguesa. Hay siempre una necesidad en la vida de las gentes, que las empuja, que las lleva a hacer cosas. Mi padre falleció cuando yo tenía trece años y las dificultades de la familia continuaban, a pesar del esfuerzo y de la dedicación de mi hermana y de mis hermanos mayores, Armando, Stela y Temístocles.

Yo sabía que tenía un buen dominio sobre los misterios de la lengua portuguesa y me sabía, sobre todo, apasionado por los problemas del lenguaje.

Comencé, entonces, a enseñar particularmente. Entre los primeros alumnos tuve algunos colegas del colegio, a veces fuertes en otras disciplinas pero poco inclinados a la comprensión de las dificultades de la lengua.

Cuanto más practicaba enseñando a jóvenes como yo, tanto más me convencía de que realmente

me estaba convirtiendo en profesor, algo que yo amaba ser.

Cuando tenía veinte años conocí a mi primera mujer, Elza, que tú conociste personalmente. Elza fue una gran educadora. Trabajaba como pocas con niños de preescolar y, como pocas, se daba a los niños a quienes, apasionadamente, desafiaba para que escribiesen y leyesen. Ella sabía cómo lidiar con los niños sin manipularlos, astutamente o no, ni abandonarlos en el horizonte sin límites del libertinaje. Elza vivía muy bien la tensión entre libertad y autoridad. Fui su profesor de sintaxis. Así fue como la conocí. Tenía que participar en un concurso de cuyo resultado dependía subir un escalón en su carrera profesional y me buscó para que le diera clases de esa materia.

Por ese curso de sintaxis soy hoy abuelo de ocho nietos...

Nos casamos un año después y la influencia de Elza en mi vida fue enorme.[1]

Ella murió,[2] como tú sabes, y casi morí yo también. El dolor de su muerte me caló hondo. Casi morí también.

Carlos Torres: Ella era muy fuerte...

Paulo Freire: Muy fuerte, muy fuerte, pero, al mismo tiempo, tenía mucha dulzura. Y la dulzura a la que me refiero no tiene ninguna connotación negativa. Es un ingrediente necesario a la verdadera fortaleza. Es como la ternura en Guevara.

Carlos Torres: Ella sabía amar.

Paulo Freire: Sí, ella sabía amar.

Un día, sin embargo, aún sumergido en un gran

[1] Se casaron en 1944 y tuvieron cinco hijos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim y Lutgardes. [T.]

[2] Elza M. Costa de Oliveira falleció en 1986. [T.]

dolor, decidí vivir de nuevo. Vivir se impuso ante mí como deber, como derecho y como gusto también. Vivir y amar. Descubrí entonces una cosa que es, para mí, hoy, obvia: cuanto más amaste y amas, tánto más puedes amar. Cuanto menos amaste y amas, tánto menos puedes amar. Amo de nuevo. Otra mujer me ayudó a regresar a la vida a la que tengo derecho y, ante la cual, tengo deberes.

Ana Maria, o simplemente Nita, como la llamo, no llegó a mí para sustituir a Elza o para continuarla, de la misma manera que no llegué a su vida para sustituir a Raúl, su primer marido, o continuarlo.

Amar otra vez no significa, no exige de nosotros, matar los recuerdos, ahogar las memorias, negar la vida que se vivió con el otro, olvidar al otro, negar el pasado. Amar otra vez, como gesto legítimo, requiere sólo que no se deje "sin sepultar" al bienamado que partió.

Nita no llegó para sustituir a Elza, ni para continuarla. Llegó para, como me dice y dice de mí, en un excelente libro suyo,[3] "reinventar de las pérdidas, la vida, con amor".

Carlos Torres: Ella es diferente...

Paulo Freire: Sí, ella es diferente.

Carlos Torres: Ella también fue su alumna, tiempo atrás.

Paulo Freire: Sí, ella fue mi alumna, en el entonces llamado "curso de gimnasio", en el colegio de su padre, en Recife. Alumna de lengua portuguesa. Soy doce años mayor que ella y era más joven que Elza.

Hay algo importante también en todo eso: que yo

[3] Ana Maria Araújo Freire, *Analfabetismo en Brasil,* São Paulo, Inep/Cortez Editora, 1989.

haya sido capaz de comenzar todo de nuevo.

Esa capacidad de comenzar siempre, de hacer, de reconstruir, de no entregarse, de rehusar burocratizarse mentalmente, de entender y de vivir la vida como proceso, como ir-a-ser, es algo que siempre me acompañó a lo largo de los años. Es una cualidad indispensable también en un buen maestro. Comenzar siempre, no importa qué de nuevo, con la misma fuerza, con la misma energía. Aún recuerdo la alegría con que, una misma mañana, hablaba a cinco grupos diferentes de alumnos sobre el mismo contenido. Si no me era posible decir en la clase de las siete de la mañana una cosa de los adjetivos y, a las nueve, decir otra totalmente contraria, me era posible y necesario moverme en los tiempos diferentes, con la misma alegría, la misma curiosidad de quien aprende y de quien enseña. El maestro tiene el deber de "revivir", de "renacer" a cada momento de su práctica docente para que los contenidos que enseña sean algo vivo y no nociones petrificadas o lo que Whitehead llama *inert ideas*.[4]

Pero, finalmente, fue estableciendo o viviendo relaciones docentes con grupos de estudiantes, fue enseñándoles gramática portuguesa, como comencé a volverme maestro. Y fue volviéndome maestro como, necesariamente, fui haciéndome un educador. Hay algo que, desde el punto de vista de la comprensión que tengo del proceso en que vine haciéndome educador, me parece de fundamental importancia. Me refiero al casi vicio que se apoderó de mí y al que jamás renuncié –el de pensar la práctica. Al comienzo, posiblemente no supiese claramente por qué ha-

[4] A.N. Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays*, Londres, pp 1-2.

cía eso. Era como si fuera una especie de instinto llevándome a pensar, a indagar, en torno de lo que yo hacía. Cuanto más pensaba la práctica a la que me entregaba, tánto más y mejor comprendía lo que estaba haciendo y me preparaba para practicar mejor. Así fue como aprendí a buscar siempre y siempre el auxilio de la teoría con la cual pudiera tener mañana mejor práctica. Así fue también como nunca dicotomicé teoría de práctica, jamás las percibí aisladas una de la otra, pero sí en permanente relación contradictoria, procesual.

Para continuar con la respuesta a tu pregunta debo hablar de otro momento fundamental para mi formación de educador que tiene que ver, por eso mismo, con mis preocupaciones por los problemas de la educación. Es el exacto momento que acostumbro llamar de *mi reencuentro con trabajadores rurales y urbanos.* ¿Qué quiero decir con *reencontrar a los trabajadores rurales y urbanos?* En mi infancia había tenido como compañeros de juegos, de fútbol, en los campos al aire libre, de baños de río, a niños pobres, hijos de trabajadores del campo y de trabajadores urbanos. Aprendí muchas cosas de la vida dura de la pobreza de los morros y de los arroyos con ellos y sus familias.

Cuando tenía veinticinco años fui invitado a trabajar en una institución de servicio social, que atendía a trabajadores urbanos y a pescadores, y cuyas actividades de naturaleza educativa me llevaron a las áreas rurales y urbanas también, próximas de Recife.[5]

Si en la infancia conviví con hijos de campesinos

[5] Me refiero al Servicio Social de la Industria (Sesi), institución privada creada por la Confederación Nacional de las Industrias, en Brasil.

y de trabajadores urbanos, ahora, a los veinticinco años, en el Sesi, pasé a convivir con pescadores, con obreros urbanos, con campesinos. Es por eso por lo que hablo de *reencuentro.*

Reencuentro que, sin duda, marcó de forma rica mi vida. Tal vez pueda decir hoy, sin miedo a equivocarme, que los años que pasé trabajando, casi diariamente, con campesinos, con obreros de áreas urbanas de Pernambuco, mi estado, cometiendo errores y equivocaciones, pero también aprendiendo cómo mejorar la práctica, fueron años fundamentales para el desarrollo de muchas de mis ideas de hoy. Diría finalmente, para cerrar mi respuesta a tu pregunta, que, sin aquellos años de aprendizaje con campesinos, pescadores y obreros urbanos del que siempre formó parte el ejercicio crítico de pensar la práctica, difícilmente habría escrito, años después, la *Pedagogía del oprimido,* en Santiago de Chile, en tiempos de exilio.

Carlos Torres: Gracias, Paulo. Déjeme proponerle otra cuestión, que nace de sus propios comentarios. Usted estuvo siempre ejercitándose como usted mismo, con su imaginación, con sus propios sueños.

Como usted mismo dijo, usted fue un niño curioso. ¿Cómo vería esta noción de experiencia de la vida, tan importante, según usted, en el desarrollo de su propia *pedagogía del oprimido,* asociada a la noción de teorización sistemática y rigurosa en las ciencias sociales y en la educación? ¿Es posible partir de su propia experiencia, tomándola como objeto del pensamiento, para, entonces, moverse hacia la esfera de la teoría social?

Paulo Freire: Me parece que sí. Me gustaría subrayar la excelencia de esta cuestión, de naturaleza epis-

temológica. Tu pregunta subraya el acento de una de mis luchas permanentes –la de no dejarme seducir por la tentación de las dicotomías en que nos perdemos y ya no podemos comprender el mundo.

Práctica-teoría, saber popular-conocimiento científico, trabajo manual-trabajo intelectual, cultura-naturaleza, conciencia-mundo, lectura de la palabra-lectura del mundo, son algunos de los indicotomizables que acostumbramos separar de manera formal y mecánica.

Consideremos la primera dicotomía a la que hice referencia –la práctica-teoría. No hay para mí cómo sobrestimar o subestimar una u otra. No hay cómo reducir una a la otra. Una implica la otra, en necesaria, contradictoria y procesual relación. En sí misma, inmersa en el rechazo a la reflexión teórica, la práctica, a pesar de su importancia, no es suficiente para ofrecerme un saber que alcance la *raison d'être* de las relaciones entre los objetos. La práctica no es la teoría misma. Pero sin ella, la teoría corre el riesgo de perder el "tiempo" de confirmar su propia validez, como también la posibilidad de rehacerse. En el fondo, teoría y práctica, en sus relaciones, se necesitan y se complementan. En este sentido, hay siempre, metida (contenida) en la práctica, una cierta teoría escondida, como hay, en un proyecto teórico que no nace de una práctica concreta, la práctica futura que avalará la hipótesis teórica.

La cuestión para mí es cómo desvelar la práctica en el sentido de ir conociendo o reconociendo en ella la teoría poco o aún no percibida. Aun diría, el punto es cómo descubrir, en la práctica, el rigor mayor o menor con que en ella nos aproximamos a los objetos, de la realidad sobre la que actuamos, lo que

nos dará un conocimiento cada vez más crítico, superando el puro "saber hecho de experiencia". La propia tarea de desvelar la práctica, de examinar el rigor o no con el que actuamos, de evaluar la exactitud de nuestros hallazgos, es una tarea teórica o de práctica teórica. Por eso hablé tanto en el comienzo de nuestra conversación del casi vicio de pensar la práctica, al que jamás renuncié. Pensar la práctica en tanto tarea teórica o práctico-teórica. Por eso, cuanto más pienso críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participo o la práctica de otros, tanto más tengo la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo, por eso mismo, me voy volviendo capaz de tener una práctica mejor. Así, pensar mi experiencia como práctica insertada en la práctica social es trabajo serio e indispensable. Lo que es lamentable, repito, es separar mecánicamente el mundo de la teoría. Pensar que la práctica sólo puede ser hecha en el universo "casto" de las academias, distante, bien distante de la realidad concreta allá afuera. Error tan funesto como negar la importancia del serio esfuerzo teórico de la academia.

Todo el tiempo anterior a aquel en que escribí la *Pedagogía del oprimido* y el tiempo mismo en que la escribí, fueron tiempos plenos de práctica sobre la que pensé teóricamente.

Nunca pude entender la lectura de textos sin la comprensión de su contexto. Nunca pude entender la lectura y escritura de la palabra sin la "lectura" del mundo que me empujase a la "reescritura" del mundo, quiero decir, a su transformación. Y cuando hablo de mundo no hablo exclusivamente de los árboles y de los animales, que también amo, de las

montañas, de los ríos. No hablo exclusivamente de la naturaleza de la que formo parte, sino de las estructuras sociales, de la política, de la cultura, de la historia, de cuya hechura también formo parte.

Carlos Torres: Gracias por su respuesta. Entiendo que el momento de la práctica y el momento de la teoría son dos momentos diferentes, pero relacionados porque, practicando, usted puede volverse capaz de desvelar el componente teórico de la práctica...

Paulo Freire: Sí, sí.

Carlos Torres: Y teorizando en torno de la práctica usted puede volverse capaz de tener mejor práctica. Pero, naturalmente, usted entiende, y lo ha dicho varias veces, que hay diferentes complejidades en ambos momentos. El momento de la teoría significa articulación lógica de conceptos, demanda tiempo para la reflexión. Esto tiene su lógica propia. El momento de la práctica, por otro lado, exige intuición, rápida toma de decisión. Todo eso, naturalmente, pone a muchas personas en condiciones insuperables para unir los dos momentos referidos –el de la práctica y el de la teoría. Y usted se pone en la posición de que, leyendo el texto y leyendo el contexto, se encuentra tal vez la metodología, tal vez una aproximación a través de la que se pueda resolver el callejón sin salida referido.

Paulo Freire: No me gustaría darte la impresión de caer en posturas simplistas, tratando un tema en verdad tan complejo y serio como éste. La comprensión necesaria de las relaciones entre texto y contexto, palabra y mundo, al ser ya en sí una comprensión de la naturaleza teórica, que requiere una práctica coherente con ella, no es suficiente para resolver el callejón sin salida al que tú te refieres. Es importante que

yo tenga esta comprensión, pero es fundamental, indispensable, que me forme científicamente para vivirla o para practicarla. En el fondo, es la misma exigencia que se hace a la práctica de pensar la práctica. La práctica de pensar la práctica desprovista de instrumental teórico serio y bien fundado se convertiría en un juego estéril y molesto. Muchas reuniones de evaluación de la práctica realizadas por grupos de militantes que actúan en áreas populares se vacían y perecen por esta razón. Recuerdo ahora una experiencia que tuve, años atrás, con un grupo de jóvenes aplicados que trabajaban, en un área popular de São Paulo, en alfabetización. Fui invitado por ellos a visitarlos. Querían discutir conmigo "algunos –decían ellos– obstáculos que estaban encontrando en el desarrollo de su trabajo". El problema central que tenían era el desinterés de la mayoría de los educadores que formaban el equipo de base, al que se comenzaba a agregar uno que otro anuncio de desistimiento del compromiso. Les pregunté si acostumbraban reunirse sistemáticamente para evaluar lo que hacían. "Sí", dijeron, "pero, hace casi dos meses, las reuniones se han vuelto motivo de cansancio y no de satisfacción como antes. Hace casi dos meses –continuaron– que no se avanza nada en las reuniones. Los relatos de los problemas son los mismos y no se habla de solución, de caminos. No se señalan las posibles razones para las dificultades".

Lo que ocurría es que, hasta cierto momento, los líderes del grupo tenían conocimientos teóricos suficientes para, en el proceso de pensar la práctica de los compañeros, desvelar con ellos los obstáculos y la *raison d'être* de los mismos. De repente, los líderes comenzaron a sentirse como si estuvieran perdidos.

En verdad les faltaba avanzar teóricamente para poder iluminar la práctica sobre la que intentaban pensar con los militantes, pero ya no podían. De hecho, no es posible trabajar hoy en alfabetización, no importa si de niños o de jóvenes y adultos, sin un mínimo de intimidad teórica con Piaget, Vigotsky, Luria, Emilia Ferreiro, Madalena Freire Weffort, Ana Teberosky, Constance Kamii, Esther Gros, Magda Soares, para hablar sólo de algunos y algunas. O con la práctica y también la teoría de Vera Barreto y Fátima Freire Dowbor.

Tal vez sea interesante, para subrayar una vez más la relación práctica y teoría, llamar la atención sobre el hecho de que no es posible una práctica sin su programación, que puede ser rehecha durante el proceso permanente de su evaluación. Practicar implica programar y evaluar la práctica. Y la práctica de programar, que se prolonga en la de evaluar la práctica, es una práctica teórica.

Todos los años en que estuve trabajando con pescadores, trabajadores rurales y urbanos de Pernambuco, años de importancia capital para lo que iría a hacer tanto tiempo después, fueron años más de hacer que de quehacer, quiero decir, de praxis, de teoría y práctica, de acción y reflexión, de programación y de evaluación.

Tú haces referencia, en tu última conversación, a la *intuición*. Me gustaría insistir en un punto. Para mí es imposible conocer con rigor despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es mi cuerpo entero el que, socialmente, conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y del rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis pensamientos. Sé bien que conocer no es adivinar, pero conocer pasa tam-

bién por adivinar. Lo que no tengo derecho de hacer, si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición. Debo someter el objeto de ella al filtro riguroso que merece, pero jamás despreciarlo Para mí, la intuición forma parte de la naturaleza del proceso del hacer y del pensar críticamente lo que se hace.

Hay un punto que involucra la cuestión de la práctica y de la teoría, de la práctica y de su programación y evaluación al que me gustaría referirme. Se trata de la facilidad con que los especialistas que nada tuvieron que ver con el desarrollo de una cierta práctica en el campo de las ciencias sociales, a veces hasta totalmente extraños a la cultura en cuyo seno se dio la práctica, son llamados para evaluarla. El desinterés por los sentimientos como desvirtuadores de la investigación y de sus hallazgos, el miedo a la intuición, la negación categórica de la emoción y de la pasión, la creencia en los tecnicismos, todo esto termina por llevarnos al convencimiento de que, cuanto más neutros seamos en nuestra acción, tanto más objetivos y eficaces seremos. Más exactos, más científicos, y por lo tanto, nada ideólogos ni "periodistas".

No quiero negar la posibilidad de que un especialista, extraño al contexto en el que se dio o se está dando una cierta práctica, forme parte de un equipo evaluador con acierto y eficacia. Su eficacia, sin embargo va a depender de la capacidad que tenga de abrirse al "alma" de la cultura donde se dio o se está dando la experiencia, y no sólo a su capacidad, también necesaria, de aprender la racionalidad de la experiencia por medio de múltiples caminos. Abrirse al "alma" de la cultura y dejarse "mojar", "empapar" por las aguas culturales e históricas de los individuos involucrados en la experiencia.

Carlos Torres: Me agrada enormemente su expresión metafórica de "mojarse", "empaparse" en las aguas culturales e históricas. *Mojarse* de una cierta forma significa zambullirse en el mundo de los sentimientos y, al mismo tiempo, ensayar una comprensión teórica de lo que se está dando. Por otro lado, Paulo, pienso que tiene una indiscutible importancia la referencia que usted hace en cierto momento de su conversación a la relación entre intuición y conocimiento riguroso. Es que, cuanto más usted se relaciona con una y con otro, tanto más su intuición se vuelve "educada", se hace más lógicamente articulada observando y tratando de comprender la realidad y llegando a conclusiones. Agregaría que, cuanto más usted relaciona el proceso de intuición a su reflexión lógica, tanto más la reflexión lógica se vuelve intuitiva. Lidiando con esta especie de oposición, de aparente oposición entre dos términos, usted se vuelve más unificado en la manera de entender la realidad que incluye, no sólo el momento de reflexión, sino el momento empático de comprensión y de sentimiento con el resto de las personas que está intentando comprender. Y esto es, naturalmente, muy importante en educación.

Relacionando comprensión, sentimiento y práctica, permítame, ahora, hacerle una pregunta, acerca de una palabra que usted usó durante un largo tiempo pero que, de algunos años para acá, desde comienzo de los años setenta, usted dejó de usar. Me refiero a la palabra *conscientización*. ¿Qué significa para usted y por qué dejó de usarla?

Paulo Freire: Creo poder comenzar diciendo que una de las cualidades que desarrollamos en nosotros, en el proceso que se fue volviendo histórico-social y

en el cual comenzamos a transformarnos en bichos-gentes –mujeres y hombres– fue la capacidad de mirar curiosamente, inquisitivamente, el mundo que nos rodea, contemplarlo, asustarnos, con lo que nos preparábamos para, más tarde, "asombrarnos" delante de él, actuar sobre él y percibir cosas al actuar, al mirar, al contemplar. Aprender cosas sobre ellas al hacerlas, al cambiar el mundo que nos rodea. Es a ese proceso de cambiar, de transformar el mundo natural del que emergemos, del que proviene la creación del mundo de la cultura y de la historia que, hecho por nosotros, nos hace y rehace, al que vengo llamando *escribir* el mundo, antes aún de que hiciéramos la palabra y mucho antes todavía de escribirla.

Jim y Andra, mis queridos pastores alemanes, también ven y contemplan las jabuticaberas[6] del patio de nuestra casa, en cuya sombra acostumbran protegerse de las tardes calurosas de São Paulo. Posiblemente, Jim y Andra no ven más que eso. No deben establecer, por ejemplo, ninguna relación entre las frutas que los árboles producen y las aves que, en cierto momento del año, se deleitan con ellas y nos deleitan con sus cantos y su algarabía.

Jim y Andra no tendrán, con la floración de las jabuticaberas, una señal de cambio de estación. Las estaciones, para ellos, quedan en el nivel de la sensibilidad pura del frío o del calor, pero no tienen nombre con que referirse a ellas. Jim y Andra no hablan.

Yo no sólo veo y contemplo el árbol, sino que tengo la memoria de otros árboles que puedo entender,

[6] Árbol nativo de Brasil, de la especie *Myrciaria caudiflora*, de flores albas y hojas pequeñas. Presenta la particularidad de que, sobre su liso tronco, aparecen los frutos, deliciosas bayas negras. [T.]

a través de los que veo. Yo no sólo digo árbol, sino que tengo el concepto de árbol.

Exactamente porque nos volvemos seres humanos, hacedores de cosas, transformadores, contempladores, hablantes, sociales, terminamos por volvernos necesariamente productores de saber. Como por necesidad buscamos la belleza y la moral.

En el proceso de producir y de adquirir conocimientos, terminamos, también, por aprender a "tomar distancia" de los objetos, forma contradictoria de aproximarnos a ellos. La toma de distancia de los objetos presupone la percepción de los mismos en las relaciones de los unos con los otros. La "toma de distancia" de los objetos implica la toma de conciencia de los mismos, pero esto no significa aún que yo esté interesado o me sienta capaz de ir más allá de la pura comprobación de los objetos para alcanzar la *raison d'être* de los mismos. Es en este sentido en el que la toma de conciencia, al ser una forma humana de estar siendo delante del mundo, no es todavía la conscientización como la entiendo.

La conscientización[7] es la profundización de la toma de conciencia. No hay conscientización sin la toma de conciencia, pero no toda toma de conciencia se prolonga obligatoriamente en conscientización. En este sentido la pura toma de conciencia a la que le falte la curiosidad cautelosa más arriesgada, la reflexión crítica, el rigor de los procedimientos de aproximación al objeto, queda en el nivel del "sentido común".

La conscientización, por eso mismo, no puede darse en una práctica en la que falte la seriedad in-

[7] Véase a este respecto la "Aclaración", en *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1969.

dispensable a quien quiere conocer rigurosamente. Pero, quien quiere conocer con rigor sabe también que el proceso de conocer ni es neutro ni es indiferente.

Trabajar, por lo tanto, en una postura conscientizadora, no importa si con campesinos brasileños o hispanoamericanos o si con universitarios de cualquiera de los mundos, es buscar, con rigor, con humildad, sin la arrogancia de los sectarios. demasiado confiados de sus certezas universales, desocultar las verdades escondidas por las ideologías, tanto más vivas cuanto se dice de ellas que están muertas.

Tal vez sea importante correr el riesgo de ser reiterativo. El esfuerzo conscientizador rechaza, por un lado, el desinterés elitista con que a veces ciertos intelectuales progresistas tratan el "saber hecho de experiencia", o sea, la sabiduría popular. Por otro, respetando esta sabiduría, no acepta, con todo, inmovilizarse en ella.

Quedar en ella, en paz, como si ella fuese suficiente. Por el contrario, insisto siempre en que lo cierto es, partiendo de ella, rebasarla. Más aún, la verdadera práctica conscientizadora, precisamente porque no dicotomiza la lectura del texto de la lectura del contexto al que el texto se refiere o a la que se pretende aplicar el texto, jamás acepta ser reducida a simple discurso "militante", vacío, autoritario, ineficaz. Porque es más que exclusiva toma de conciencia de la realidad, la conscientización exige su rigurosa comprensión. Por eso mismo no es posible la conscientización real en la enseñanza neutra, "esterilizada", del contenido. Es una lástima que el educador, para no cometer un "pecado" contra la "pureza casta" de la escuela, no diga a los alumnos que la gramá-

tica, sola, no alcanza para explicar la regla según la cual si hay mil mujeres en un salón y sólo un hombre, la concordancia se haga al masculino. Todos ustedes y no todas ustedes.

Tú me interrogas sobre el haber dejado de hacer referencias directas a la palabra *conscientización.* Es verdad. La última vez que me explayé sobre el tema fue en 1974 –ya hacía cuatro años, más o menos, que no la usaba–, en un seminario en el Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra, con Iván Illich, donde él retomó el concepto de "desescolarización" y yo el de conscientización.

Naturalmente, a pesar de no usar la palabra, no rechacé su significado. Como educador, por lo tanto como político, estuve siempre comprometido con la comprensión más profunda del concepto en mis actividades práctico-teóricas.

Tuve, indiscutiblemente, razones para no usar la palabra. En los años setenta, con excepciones, naturalmente, se hablaba o se escribía de conscientización como si ella fuera una píldora mágica para aplicarse en dosis diferentes con vistas al cambio del mundo. Mil píldoras para un patrón reaccionario. Diez, para un líder sindical autoritario. Cincuenta píldoras para un intelectual cuya práctica contradice el discurso, etc., etcétera.

Me pareció en aquella época –y sobre eso conversé con Elza– que, por un lado, yo debía dejar de usar de una vez la palabra, y por otro, intentar, en entre vistas, en seminarios, en ensayos –lo que de hecho hice– aclarar mejor lo que pretendía con el proceso conscientizador, en el sentido de disminuir los riesgos abiertos a interpretaciones idealistas, tan funestas como las objetivistas mecanicistas.

Espero haber respondido a tu pregunta.

Carlos Torres: Creo que sí. Ahora, Paulo, cómo es que ve usted la conscientización no tanto como conceptualización sino en términos de práctica de alfabetización, cuyo objetivo principal, para algunas personas, es exactamente enseñar a leer y escribir.

Paulo Freire: Tu pregunta me deja de tal forma intelectualmente inquieto, excitado, que es casi imposible que me contenga.

Con todo, intentaré ser sintético en la respuesta. Mira, Carlos, una de las tareas que tenemos, profesoras y profesores, en nuestra actividad docente, no importa con quien trabajamos, si con niños, si con adolescentes, si con jóvenes en las universidades o trabajadores, campesinos o urbanos, en alfabetización o postalfabetización, es la siguiente: si realmente la educación es también –aunque no exclusivamente– una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica, esto significa que es imposible pensar en educación sin pensar en conocimiento. Sin pensar en conocimiento y no en la transferencia del conocimiento.

Estoy seguro de que una práctica educativa es siempre eso, aunque no sólo eso. Una de nuestras tareas cuando enseñamos algún contenido, por ejemplo, cuando tú estás enseñando en la UCLA,[8] además de enseñar sociología, desde mi punto de vista, tú deberías también enseñar cómo conocer. Tú deberías enseñar a pensar correctamente, lo que no se hace más que a través de la enseñanza de un contenido, es una verdad. Si enseñar y aprender forman parte del mismo proceso de conocer, en el momento en que tú

[8] Universidad de California, Los Ángeles.

enseñas sociología tú debes revelar a los estudiantes cómo estudias, cómo te aproximas al objeto de tu conocimiento, lo que significa para ti la búsqueda de conocimiento. Lamentablemente, la mayoría de las veces consideramos éste un lado que debe ser escondido de nuestra vida privada de intelectuales y nos perdemos entonces en largas exposiciones sobre el objeto. Peor aún, casi siempre hacemos inmensos discursos definiendo el concepto del objeto.

Volvamos ahora a las relaciones entre el alfabetizador y los alfabetizandos, en sus cursos preponderantemente nocturnos.

Estoy convencido de que, durante gran parte de las actividades iniciales en que se encuentran el alfabetizador(a) y los alfabetizandos girando alrededor: la alfabetizadora, de la enseñanza de la palabra y de sus implicaciones en el mundo; los alfabetizandos, del aprendizaje de la lectura y de la escritura; en el fondo, ambos se encuentran, por su compromiso con enseñar y aprender, involucrados en el proceso común de *conocer.* Ambos son sujetos cognoscentes, cada uno en su ámbito: el que enseña lo ya sabido por él, por eso, al enseñar reconoce lo antes conocido; el que aprende conociendo lo no conocido aún por él,[9] conoce mejor alguna cosa que sabía mal o cubre una laguna de saber.

En esta primera etapa, desde el punto de vista de una teoría del conocimiento según la cual el educando no puede ser reducido a la "olla vacía" a la que

[9] Éste es un proceso de inmensa riqueza. No son raras las veces en que el profesor, al enseñar lo ya sabido por él, al re-saber lo sabido, se siente de tal forma desafiado por la curiosidad del alumno delante de lo por él aún no sabido, que lleva al profesor a reconstruir su saber.

me referí en la *Pedagogía del oprimido*, al mismo tiempo que el educador lidia con la enseñanza de la palabra salida de la frase, al mismo tiempo que está alerta con relación a los hallazgos de Emilia Ferreiro, de Madalena F. Weffort (antes que ellas Piaget, Vigotsky, Luria, para citar sólo algunos), debe proponer, sobre todo testimonialmente, la posición curiosa, más y más crítica, de quien "toma distancia" del objeto para, contradictoriamente, "aproximándose" a él, conocerlo.

En este sentido, la alfabetización vista en profundidad no es sólo ni puede ser rigurosamente el momento en que mecánicamente la mente burocrática del educador inicia el "tratamiento" burocratizante de la mente de los alfabetizandos, ¡rellenándola de frases, de palabras, de sílabas, de letras, de exclamaciones!

La alfabetización en tanto adquisición, producción y reinvención de la lengua escrita y necesariamente leída, debe, por su seriedad, constituirse en un tiempo de introducción al pensar correctamente. Respetando el saber del sentido común comenzar a aproximar a los alfabetizandos a la comprensión más profunda del lenguaje, de la *raison d'être* de las cosas, de sus dificultades para superarlas.

Volvamos un poco a la cuestión de la "toma de distancia". Supongamos que muestro a un grupo de alfabetizandos una foto de algún área de São Paulo, en la que, más que pobreza, tenemos miseria. Esto es un pedazo de la Gran São Paulo, de la realidad de la que forman parte gran número de alfabetizandos de la ciudad. Al mostrarles la foto (codificación) yo los invito o los reto a "tomar distancia" de la totalidad. En último análisis intento desafiarlos para que vean

parte de São Paulo, su São Paulo, en la que viven, sufren, padecen, sueñan y mueren.

Esto es un ejercicio de conocimiento.

Una gran educadora latinoamericana de Ecuador, Rosa María Torres, igual que yo, y por las mismas razones epistemológicas, usó también codificaciones. Ella prefirió un camino que tal vez pudiésemos llamar posmoderno: usó codificaciones de situaciones de felicidad, de alegría, de satisfacción. Discutiendo lo que les faltaba, discutió sus derechos y fue tal vez más eficiente que yo.

Sólo la ignorancia, que ni siquiera es santa, con relación al significado del lenguaje y por lo tanto de la alfabetización puede pretender reducir ésta a puros ba, be, bi, bo, bu.

Carlos Torres: Me gustaría pedirle a Paulo Freire que dirija unas palabras de apoyo y de amistad a los que participarán, en la segunda semana de octubre (1990), en una conferencia sobre alfabetización en Edmonton, Canadá.

Paulo Freire: En verdad, nunca o casi nunca me siento a gusto cuando debo hacer algo como lo que me pides ahora.

Intentaré, en pocas palabras, decir alguna cosa como si estuviese allá.

En primer lugar. enseñar a alguien a leer y a escribir palabras es algo demasiado serio que exige de quien enseña un fuerte respeto por quien está siendo enseñado.

¿Qué quiero decir con serio respeto por aquellos y aquellas que estarán siendo o serán enseñados a leer y a escribir? Me refiero, naturalmente, al respeto al conocimiento, no importa que sea generado en la cotidianidad, en el sentido común, que el educan-

do trae en su cuerpo, en la memoria de su cuerpo, a veces ya cansado y abatido, a la escuela. Respeto por su lenguaje, su pronunciación, su sintaxis, su semántica. Respeto por su cultura, por su identidad cultural, que es también de clase.

Es necesario, por otro lado, dejar claro que la cuestión principal en la alfabetización, en la enseñanza de la escritura y de la lectura, no es de naturaleza técnica. Las cuestiones principales en la alfabetización son de naturaleza político-ideológica y científica a la que se juntan aspectos técnicos necesarios. El punto de partida es la decisión, la voluntad política de hacer, la regimentación de los recursos, y la formación rigurosa de los educadores y de las educadoras.

Hay algo todavía que, aun inserto en la naturaleza política a que hice referencia, jamás disocié de mi comprensión de lucha por la educación en general y por la alfabetización en particular.

Me refiero al sueño utópico con que me lancé siempre en todas mis aventuras pedagógico-políticas. Mi sueño utópico que tiene que ver con una sociedad menos injusta, menos insidiosa, más democrática, menos discriminatoria, menos racista, menos sexista. Enseñar a leer y escribir jamás puede reducirse, para mí, a la tarea raquítica, inexpresiva, insípida de, silenciando la situación de lucha misma que justifica nuestra presencia en el mundo, contribuir a una mayor adaptación.

Enseñar a leer y a escribir no es un pasatiempo para nosotros ni tampoco un favor, o una caridad que practicamos. Es una especie de compromiso.

Carlos Torres: Muy bien. Muchas gracias en nombre de todos cuantos estarán interesados en la formación de alfabetizadores en la Conferencia Sobre Alfabetiza-

ción en Edmonton y espero que, de una o de otra forma, estemos a la altura de lo que usted nos propone.

Discutamos ahora sus experiencias como figura política en el campo de la educación. Figura que ha sido expuesta a críticas en el transcurso de los años, particularmente después del éxito del así llamado "método Paulo Freire". Déjeme enumerar algunas de esas críticas y preguntarle si son válidas, si se aplican a usted hoy y si usted ha hecho alguna cosa para contrarrestar tales críticas.

En el pasado, usted fue criticado por lo que se llamó su "apoliticidad" (*sic*) en la comprensión de la educación. Usted fue criticado como un educador populista. Alguien que, yendo a las bases populares, a las organizaciones populares simplemente les daba lo que ellas pedían sin forzarlas a moverse en un nivel más alto de comprensión de la realidad. Finalmente usted fue criticado porque, para algunos, usted afirmaba que la educación no debía ser dirigida. Así, era criticado como no directivo y, al no ser directivo, su mensaje sería que la educación no es un acto riguroso de transmisión de conocimiento. De esta forma, si la noción de un riguroso acto de transmisión de conocimiento es abandonada, el proceso entero de formación de profesores se pierde. ¿Qué nos dice usted ahora, diez, quince años después de hechas esas críticas?

Paulo Freire: Antes de intentar alguna respuesta a algunas de esas críticas, de modo general discutidas en textos míos ya publicados, tal vez sea interesante decir por qué normalmente no contiendo en este tipo de lucha. Mi verdadero gusto es por el diálogo y no por la polémica, una especie de guerra que no ayuda en nada.

Tomemos la última crítica, la que tiene que ver con la cuestión de la directividad y no directividad de la educación. Voy a olvidar ahora que hace más de seis años discutí detenidamente este problema en uno de esos "libros hablados"[10] que he hecho con algunos intelectuales, no sólo brasileños.[11]

¿Cómo podría haber negado yo la directividad de la educación si ella, la directividad, forma parte de la naturaleza misma del ser de la educación? La educación anda más allá de ella misma. No hay educación sin objetivos, sin finalidades. Es esto lo que, haciéndola directiva, no permite su neutralidad o la neutralidad del educador. Partiendo del hecho de que toda práctica educativa es directiva, por su propia naturaleza, la cuestión que se plantea para educadores progresistas coherentes, es decir, que hacen lo posible para disminuir la distancia entre lo que dicen y lo que hacen, es no permitir que la directividad se pervierta en autoritarismo o manipulación o, también, que la directividad debilitada, se pierda en la falta de límites de la permisividad. Jamás defendí una u otra de esas distorsiones. Rechazo la crítica por incorrecta.

Otro punto para mí importante al que te refieres en la crítica hecha ahí sobre la no directividad es la

[10] Preferiría referirme a ellos como "libro-diálogo" porque son precisamente eso, producto del diálogo de P. Freire con otros intelectuales, igualmente comprometidos con la praxis y la teoría educativa. Se caracterizan por el mismo rigor de análisis científico y compromiso que el resto de su obra. Citaré a modo de ejemplo: *Sobre Educação,* vols. 1 y 2; y *Aprendendo com a própria historia,* con Sergio Guimarães; *Essa escola chamada vida,* con Frei Betto; *Por uma pedagogia da pregunta* con Antonia Fagúndez; *Medo e ousadia: o cotidiano do professor,* con Ira Shor.

[11] Se trata de *Sobre educação,* 2 volúmenes de Paulo Freire y Sérgio Guimarães, Río, Paz e Terra, 1983.

cuestión del conocimiento y de la transmisión del conocimiento.

Negada la directividad de la educación que, repito, no niego, se estaría negando también *education as a rigorous act of transmission of knowledge.*

Lo que yo niego no es la directividad de la educación. Lo que yo niego es que el conocimiento se transfiera o se transmita de un sujeto a otro que, en el caso, recibiría pasivamente el "regalo" que le fue hecho. El conocimiento se crea, se inventa, se reinventa, se aprende. El conocimiento se hace. El alumno conoce en la medida en que, aprehendiendo la comprensión profunda del contenido enseñado, lo aprende. Aprender el contenido pasa por la previa aprehensión del mismo.

Porque es aprehendiendo que aprendo y, aprendiendo así, conozco. No conozco por la pura transferencia oral o gráfica que me hagan del perfil del concepto.

Continuemos con las críticas. En primer lugar es importante que ellas se hagan, sobre todo cuando son leales, competentes y serias.

Lo que no me parece correcto es que el crítico haga el análisis de una obra del autor, entre ocho o más dejadas de lado, y, sin alertar al lector, dé la impresión de que está criticando la obra del autor. Y lo peor es que a veces el autor está vivo... No es serio.

Es verdad que en mi primer libro[12] –y yo mismo ya hice su crítica en un trabajo publicado en los comienzos de los años setenta– no hice ninguna referencia a la politicidad de la educación. Pero no es lo

[12] *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1969.

que ocurre en todos mis estudios a partir del segundo libro, la *Pedagogía del oprimido.* No creo que esta crítica tenga la mínima significación hoy.

La última crítica a la que tú te refieres –la de ser yo un intelectual populista– no me dice nada. De cualquier modo me extendí largamente sobre esto en otros dos "libros hablados", publicados en Brasil y en Estados Unidos, y uno de ellos también en español. Me refiero a *Por una pedagogía de la pregunta,* con Antonio Fagúndez, y *Alfabetización, lectura de la palabra y lectura del mundo,* con Donaldo Macedo.

Carlos Torres: Gracias por su respuesta. Lo que usted, en último análisis, defiende es que el profesor sea realmente democrático, ni autoritario ni permisivo.

Promoviendo esa democrática sustantividad, como usted dice, debemos estar atentos en cuanto a la distinción entre "currículo escondido" u oculto y currículo explícito. Para mí no hay duda de que usted combate por un currículo explícito con una particular especie de contenido, con una metodología particular, etcétera.

¿Qué hay en torno del currículo oculto? ¿Qué hay en torno de las relaciones sociales en el ámbito del salón de clase? ¿Qué me dice de los valores implícitos en las relaciones, muchas veces "no habladas", silenciosas entre profesores y estudiantes?

Paulo Freire: Tal vez ahora, Carlos, hayamos alcanzado en nuestra conversación uno de sus momentos importantes. No sólo pensando en torno del contexto brasileño, sino también internacional. Para tratar tu pregunta o el contenido de ella me siento obligado a repensar alguna cosa sobre la que he hablado insistentemente en seminarios dentro y fuera de Brasil y a la que he hecho referencia en entrevistas. Me

refiero a lo que estoy llamando virtudes o cualidades de los educadores y educadoras progresistas. Cualidades o virtudes que, en última instancia, deben ser creadas por nosotros, en nuestra práctica. No es fácil participar en una lucha permanente contra preconceptos que hace mucho están "habitando" en nuestro cuerpo, haciéndolo moverse de acuerdo con ellos.

Una de esas virtudes indispensables a una o un educador progresista es la coherencia entre el discurso y la práctica. Disminuir la distancia entre uno y otra es un ejercicio que se nos impone. Una cosa es hablar o escribir sobre las relaciones democráticas y creadoras entre profesores y alumnos, y otra es reprimirlos porque le hacen, al profesor, una pregunta incómoda.

Una cosa es hablar bonito sobre democracia y otra es permitir que su clase, en nombre de la democracia, se transforme en un desorden que dificulta la mínima producción de algo.

Una cosa es hablar de seriedad de la docencia, del rigor académico, de la necesaria ética, y otra es poner en la bibliografía sugerida a los alumnos libros citados en obras recién publicadas, pero aún no leídas.

Pensemos ahora un poco en el currículo oculto. Creo que la primera aproximación que hacemos al concepto para desnudarlo delante de nosotros nos revela cuánto se encuentra su "intimidad" cargada o rellena de un sinnúmero de preconceptos que terminan por, de un lado, opacar la realidad sobre la que trabajamos o de la que hablamos, por otro, por hacernos un tanto miopes, lo que dificulta nuestra visión de la realidad. Es por eso mismo por lo que el currículo oculto es más fuerte, a veces, que el explícito, en su ejecución.

Un profesor, por ejemplo, puede estar teóricamente claro en cuanto al respeto que debe a sus alumnos, a su identidad cultural, pero el poder de la ideología autoritaria, que vive introyectada en él, es tan fuerte que lo vence. El no tiene otro camino que apelar a escapes que justifiquen su autoritarismo que, en el caso brasileño, está arraigado en las tradiciones histórico-culturales y políticas de nuestra sociedad. Hasta los contenidos, sobre todo tal vez la manera en que son autoritariamente enseñados, su mitificación, el poder mágico de "salvadores" de las clases populares que se les otorga, todo esto que aparece medio explícito, medio escondido, tiene que ver con la comprensión crítica del currículo oculto.

Por esta razón estoy convencido de que una de las más importantes tareas en las que se debería centrar la formación permanente de los educadores sería invitarlos a pensar críticamente en lo que hacen. Pensar la práctica sobre la que he insistido tanto a lo largo de esta conversación.

Los aspectos más profundos del currículo oculto se encuentran, permíteme la reiteración, en las experiencias sociales, históricas, culturales, de clase, de la sociedad de la que los profesores forman parte. De ahí, por eso mismo, la importancia de los estudios en torno de la formación histórica de la sociedad a la que, a veces, prestamos poca atención.

Creo estar siendo obvio en que, al referirme al currículo oculto, estoy tomándolo con la misma amplitud con que entendemos el currículo explícito. No reducimos, por eso mismo, su comprensión, la del currículo explícito, a una mera relación de contenidos programáticos. En verdad, la comprensión del currículo abarca la vida misma de la escuela, lo que

en ella se hace o no se hace, las relaciones entre todos y todas las que hacen la escuela. Abarca la fuerza de la ideología y su representación no sólo en cuanto ideas sino como práctica concreta. En el currículo oculto el "discurso del cuerpo", las facciones del rostro, los gestos, son más fuertes que la oralidad. La práctica autoritaria concreta echa por tierra el discurso democrático dicho y repetido.

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

Es exactamente en esa línea en la que me parece importante que los educadores y educadoras, realmente tocados o ya comprometidos con el sueño democrático, discutan con los niños, sus alumnos, en torno de cuán difícil pero, al mismo tiempo, necesario y bonito, es hacer democracia. Que los maestros,

de vez en cuando, llamen, humilde y críticamente, la atención de los alumnos sobre un descuido suyo del que resultó un gesto o una explosión poco democrática. ¿Por qué me perdí así?

Creo, finalmente, que la sociedad brasileña participa hoy de un clima histórico altamente favorable a experiencias democráticas. Tal vez nunca hayamos gustado tanto de la libertad como hoy y soñado con ella tan apasionadamente.

Este gusto y esta pasión por la libertad, sin embargo, coexisten con las tradiciones y las prácticas autoritarias, de las que proviene una de nuestras ambigüedades.

Carlos Torres: Muy bien, Paulo. Me gustó como respondió usted a mi pregunta. Debo, con todo, re tarlo de nuevo. Me gustaría que dijera algo sobre el tipo de profesor democrático al que se refiere usted cuando habla de democracia. Recuerdo una afirmación hecha por un famoso político populista latinoamericano, Juan Domingo Perón, de Argentina. "Me gustaría", dijo él, "tener funcionarios públicos que fuesen, al mismo tiempo, honestos, inteligentes y peronistas". Perón terminó por enfrentarse con el siguiente problema: los que eran honestos e inteligentes no eran peronistas, los y las que eran peronistas e inteligentes no eran honestos y aquellos y aquellas que eran peronistas y honestos no eran inteligentes.

La situación se puso difícil para él una vez que le fue imposible encontrar al funcionario ideal para su gobierno.

Ahora, le pregunto nuevamente, ¿de qué especie de profesor está usted hablando? Usted menciona a alguien políticamente claro, técnicamente competente, alguien que tenga sed de conocer, alguien en pro-

ceso de estar siendo. Naturalmente, para que alguien se sienta convirtiéndose, *in process of becoming,* es necesario que tenga un fuerte sentimiento de autoconfianza, sabiendo que ha partido de algún lugar y que está yendo para algún lugar. Este sentimiento de confianza puede ayudarlo a uno a escapar al autoritarismo en el uso de su necesaria autoridad como maestro. O, por otro lado, prohibirle que caiga en el *laissez-faire* o en la simple permisividad.

Algunas personas se han quejado diciendo que Paulo Freire es un profesor de tal manera privilegiado, un facilitador de tal modo brillante que exige de todos los que eligen la profesión no propiamente una cierta vocación sino que sean como él. Que tengan, como él tiene, la misma confianza en "llegar a ser" (*becoming*), que tengan la misma pasión por saber, que sean como él, políticamente y técnicamente, capaces.

¿Qué diría usted a quien se lamenta de esta forma y dice que tales profesores no son accesibles?

Paulo Freire: En primer lugar me gustaría decir, sin ninguna falsa modestia (que me parece más condenable que la inmodestia declarada), que no me juzgo un profesor tan privilegiado, sino que me sé y ya lo dije, a lo largo de nuestra conversación, un profesor apasionado.

Realmente, de cuando en cuando llega a mi conocimiento este tipo de crítica. Me parece obvio que no sólo este sino cualquier tipo de profesor no aparece por casualidad, sino en el juego de las fuerzas sociales y económicas, políticas, culturales, entre las cuales se encuentra o no la voluntad política de formar profesores serios y capaces.

Creo que un buen camino para responder a la

cuestión es hacer una pregunta. ¿Será fácil formar realmente buenos científicos sociales?, ¿buenos médicos, ingenieros?, ¿matemáticos?, ¿agrónomos? No. No es fácil. La cuestión fundamental para mí es si es o no posible. Si éste es o no un sueño posible. Si lo es, es necesario saber si para ahora o para mañana. Por otra parte, la pregunta en torno de los sueños posibles de hoy es una pregunta permanente. A ésta le sigue otra indagación. Cómo hacer posible hoy el sueño que parece ser de o para mañana. En verdad, una de las tareas políticas que debemos asumir es viabilizar los sueños que parecen imposibles. En otras palabras, es disminuir la distancia entre el sueño y su materialización.

Tú, yo y un sinnúmero de educadores, todos sabemos que la educación no es la llave de las transformaciones del mundo, pero sabemos también que los cambios del mundo son un quehacer educativo en sí mismos. Sabemos que la educación no puede todo, pero puede algunas cosas. Su fuerza reside exactamente en su debilidad. A nosotros nos cabe poner su fuerza al servicio de nuestros sueños.

No tengo ninguna duda de que una de las tareas en cuyo cumplimiento la educación puede hoy ayudarnos es la de hacer más consistente nuestro proceso democrático.

Si creemos en esa posibilidad cuya materialización pasa por la lucha sin tregua en favor de la escuela pública seria, competente, políticamente lúcida, alegre, se hace indispensable luchar también por el sueño, y hacerlo posible, de crear, de contar con los profesores y las profesoras de quienes estamos hablando. Es decir, de contar con profesores responsables socialmente hablando, pedagógica-

mente hablando, políticamente hablando.

Para que no se piense que estoy sólo divagando, debo decir que sé que ésta es una lucha por el poder. Tal vez más exactamente, por la reinvención del poder. Este también es un sueño posible.

Si tú pretendes envolverte en esa lucha por él, tú tienes que comenzar un día.

Agregaría aún unas pocas reflexiones que tienen que ver con los maestros democráticos de mis sueños.

Para mí, Carlos, es absolutamente imposible democratizar nuestra escuela sin superar los preconceptos contra las clases populares, contra los niños llamados "pobres", sin superar los preconceptos contra el lenguaje, su cultura, los preconceptos contra el saber con que los niños llegan a la escuela. Sin abrir la escuela a la presencia realmente participante de los padres y de su propio entorno, a sus destinos. Participar es mucho más que, ciertos fines de semana, "ofrecer" a los padres la oportunidad de reparar destrozos, daños en las escuelas, para cumplir las obligaciones del propio estado. Nunca supe que en los barrios acomodados de São Paulo hicieran esta clase de trabajos...

Participar es discutir, es tener voz, ganándola, en la política educativa de las escuelas, en la organización de sus presupuestos.

Sin una fuerte convicción política, sin un discurso democrático cada vez más próximo de la práctica democrática, sin competencia científica, nada de esto es posible.

Finalmente, Carlos, sin creer en el sueño, sin apostar a él, no es posible materializarlo.

Carlos Torres: Gracias por sus comentarios. Me

gustaría ahora cerrar este capítulo de críticas a su trabajo, "esparciendo" otras tantas críticas para, en seguida, regresar a uno de sus temas principales.

Una de las críticas afirma que, después de que usted escribió la *Pedagogía del oprimido,* hace años, usted dejó de sistematizar sus ideas. Usted dejó de trabajar sistemáticamente, en el sentido de mejorar la comprensión filosófica, sociológica, política. pedagógica, que permea la *Pedagogía del oprimido.*

Otra crítica se refiere al hecho de que el énfasis de su trabajo se ha dirigido hacia la comprensión de la educación en el contexto nacional, pero, con la creciente universalización de la capitalización como sistema mundial ¿en qué medida tiene sentido pensar en autonomía nacional, local, cuando lo que se tiene es un capitalismo internacional expandiéndose por la mayoría de las estructuras sociales, mentales, políticas, éticas, morales de América Latina?

¿Cómo relaciona usted estas dos críticas: una, la falta de sistematización, la otra, la perspectiva nacional o nacionalista en el contexto de un creciente sistema mundial, con su tema, la noción de politicidad de la educación?

Paulo Freire: Consideremos el primer aspecto de la cuestión. Creo que podría decir con humildad que escritores, pensadores, aquellos y aquellas que dicen y escriben alguna cosa, o dijeron o escribieron, no siempre tienen algo que decir, con, por lo menos, apariencia de novedad. Pero creo también que es, no sólo legítimo sino necesario, volver a decir para decir mejor lo dicho, no siempre puesto con claridad en los primeros escritos.

Después de haber escrito la *Pedagogía del oprimido* no sólo he vuelto a decir –por lo menos desde el

punto de vista de mi propia apreciación–, buscando mayor claridad de pensamiento, cosas dichas en el libro, sino que he avanzado en la comprensión más crítica de la práctica educativa. Y he hecho esto en entrevistas, en artículos, en algunos libros que acostumbro llamar "libros hablados", en que he establecido diálogos, ricos para mí, con otros intelectuales, no sólo brasileños.

Tal vez algunos de esos críticos no tuvieron la oportunidad de leer otros trabajos míos, además de pedir de mí algo en que no puedo atenderlos. Yo soy, en verdad, un hombre común. Nada más que eso.

Me gustaría decir una cosa a quien así me critica: supongamos que perciba, mañana, que realmente agoté la capacidad de pensar críticamente o de producir, de escribir. ¿Me quedaré contento? No. Pero no cometeré suicidio. Continuaré vivo, bien vivo.

Consideremos el segundo aspecto de la cuestión. Naturalmente, como educador, debo estar despierto con relación al problema planteado. En muchos aspectos, sin embargo, él escapa a mí, como pedagogo, a ti, como investigador social y educador también. Lo que podemos hacer en cuanto tales es llamar la atención de quienes nos leen, de quien nos oye, de quien trabaja con nosotros, hacia las relaciones entre diferentes niveles de acción, el local, el regional, el internacional. Cada uno de ellos aparentemente menor con indiscutible importancia frente a lo global. En el fondo eso tiene que ver con la cuestión de la totalidad y de las parcialidades que la constituyen, en contradictoria relación unas con otras.

Indiscutiblemente, el error no está en considerar las parcialidades, el error no está en la búsqueda de la comprensión de lo que se da en los ámbitos local,

regional o nacional, sino en caer en lo que acostumbro llamar visión *focalista* de la realidad de acuerdo con la cual perdemos la comprensión de la totalidad. El hecho de comprobar la internacionalización de la economía no echa por tierra la necesidad de comprender lo que se da aquí y ahora, en el ámbito local, regional y nacional, en función incluso de lo que esté dándose en lo internacional.

La cuestión de la politicidad de la educación no depende de la internacionalización o no de la economía. La politicidad de la educación forma parte de la naturaleza misma del ser de la educación. Ella es tan política hoy aquí como en los Estados Unidos de América. Ha sido tan política en Europa como en Asia. No importa dónde y cuándo se dio, más o menos complejamente, la educación ha sido siempre un quehacer político.

Carlos Torres: Secretario de Educación Paulo Freire, catorce meses después que comenzó su administración, ¿cuál es su evaluación? ¿Cuáles son las alegrías, las tristezas de no ser sólo un hombre político sino un hombre en una posición política? Corriendo el riesgo de ser teóricamente menos preciso, permítame plantear la pregunta en estos términos: ¿Cuál es la evaluación de Freire, no solamente escribiendo en torno del poder, sino, Freire estando en el poder?

Paulo Freire: Ésta es, Carlos, no sólo importante sino una buena pregunta. No tengo dudas de que tendría muchas cosas que decirte sobre el núcleo de tu pregunta. En verdad he hablado bastante y respondido por escrito a un sinnúmero de periódicos, revistas, emisoras de radio, televisoras, brasileños y extranjeros, a lo largo de catorce meses.

Comenzaría diciéndote que, al ser invitado por la

alcaldesa para formar parte de su gobierno, cuando aún Luiza Erundina no estaba investida, tuve dudas, recelos, alegrías, noción del deber, esperanzas, sueños, gusto por el riesgo, necesidad de ser coherente con todo lo que hasta entonces había escrito y dicho sobre educación, confianza en mi partido, el PT, admiración y respeto por Erundina, por su seriedad como política y como persona, su competencia, su honradez.

No me era posible, realmente, decir no. Pero, a pesar de mi experiencia como exiliado, que me posibilitó participar de cerca en el esfuerzo de reconstrucción de sociedades divididas por la lucha de liberación de sus pueblos, me sorprendió igualmente cuán difícil es cambiar algo. Difícil pero posible. Esta es una comprobación que vengo haciendo junto a mis compañeros y compañeras de equipo. Difícil por causa de los innúmerables obstáculos de naturaleza ideológica, burocrática, política, financiera, a causa del desánimo, al que a veces se entregan los servidores desesperanzados en relación con tanta promesa no cumplida de administraciones anteriores. Difícil pero posible. De ahí el movimiento de oscilación entre sufrimiento, dolor, alegría y esperanza. No transcurre un día en la cotidianidad de la administración, sin que se viva la experiencia de aquella oscilación. En el fondo, estamos todos comprometidos en la lucha por cambiar, como me agrada decir, la "cara" de la escuela. Hacerla, además de pública, popular y democrática.

Es natural, por lo tanto, que, diariamente, vivamos pedazos de alegría y suframos porciones de dolor también. Hoy mismo, cuando dejaba mi gabinete para venir a grabar esta conversación contigo, una

de mis asistentes vino a decirme: "Tengo buenas noticias. Estamos aproximándonos al fin de las reparaciones más urgentes de las escuelas que encontramos terriblemente deterioradas." De hecho, al asumir la secretaría encontramos 60% de las seiscientas cincuenta y siete escuelas, con necesidades serias de arreglos. Gran parte de ellas necesitaban la restauración de casi todas sus dependencias y, algunas, necesitaban casi ser reconstruidas. Al mismo tiempo, sin embargo, encontramos varias escuelas no terminadas, algunas muy lejos de estar terminadas, con placas de inauguración de septiembre de 1988, dos meses antes de las elecciones municipales de la ciudad de São Paulo... Hasta el fin de esta administración el sistema escolar tendrá los mismos problemas que puede tener la cotidianidad de la casa de cualquiera de nosotros. Una gotera que hasta ayer no había; un cortocircuito inesperado, un refrigerador que dejó de funcionar.

Por otro lado, la decisión política de cambiar la "cara" de la escuela no esperó, para comenzar a ser puesta en práctica, que las escuelas fuesen todas reconstruidas, que superásemos los déficit increíbles de pupitres escolares, miles, entre los cuales aproximadamente quince mil se encontraban apilados, rotos, destrozados, en patios escolares como si estuviesen a la espera de transformarse en fogata. Atacamos simultáneamente los dos déficit –el de la cantidad, inicialmente en el capítulo de restauración física del sistema, y el de la calidad de la educación. Probablemente una de las razones de nuestro acierto estuvo ahí –enfrentar, al mismo tiempo, los dos problemas que son de hecho inseparables.

Como tú sabes, no podemos atacar la cuestión de

la calidad de la educación, entre un sinnúmero de medidas, la primera de ellas la mejora de los salarios de las educadoras y educadores, sin pensar en su formación permanente, en torno de cuyo proceso, lamentablemente, no tenemos tiempo de hablar hoy.

Conseguimos, con miras a esa formación, la contribución de profesoras y profesores de la Universidad de São Paulo (USP), de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) y la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), por medio de convenios firmados con los rectores de las respectivas universidades y a lo que se agrega, todavía, la colaboración excelente del equipo de la psicóloga y sexóloga Marta Suplicy, en el campo de la formación en torno de la sexualidad.

Verificados los resultados del primer año de administración, conseguimos el mejor desempeño del decenio. Disminuimos los índices de reprobación de los niños entre 1° y 2°, y entre 3° y 4° años del ciclo básico. Es necesario reconocer también que el esfuerzo desarrollado en esta dirección por la administración, tres años antes que la nuestra, del actual senador Mário Covas tuvo su indiscutible importancia. Medidas tomadas por aquella administración y retomadas por nosotros, incluso a veces de manera diferente, tienen que ver con los resultados obtenidos.

Por la lucha en torno del cambio de "cara" de la escuela, por su democratización, quisiera hacer mención a otro punto importante, también ligado a la administración del actual senador Mário Covas. Pocos días antes del término de su gobierno, él creó los llamados *consejos de escuela* que, obviamente, no pudo poner en práctica.

Precisamente, por causa de las implicaciones de-

mocráticas de los consejos, de la participación que ellos pueden hacer viable en cuanto consejos deliberativos de los padres, de las madres, de los alumnos, de la comunidad escolar y, más tarde, de la comunidad local, la administración del señor Jânio Quadros que sustituyó a la del señor Covas, y que nos precedió, simplemente archivó la iniciativa. Uno de los primeros actos de la alcaldesa Erundina fue "desarchivar" los consejos, que comenzamos a instalar, a través de un serio trabajo de información en torno de su papel y de su importancia.

Considerando nuestras tradiciones autoritarias, era de esperar que, en algunos casos, la autoridad hipertrofiada de algunas directoras de escuelas, intentase asfixiar al consejo en su nacimiento. En otros casos, al contrario, el consejo naciente podría intentar la exacerbación de su poder e intentar aplastar el de la directora. En casos que, todo indicaba, serían la minoría, consejos y dirección de escuelas comenzarían a aprender cómo lidiar con la tensión necesaria entre ellos. El aprendizaje de esta tensión ayudaría a todos en la creación de un nuevo aprendizaje de democracia en el espacio escolar. Fue esto lo que sucedió en la práctica. Hoy ya se piensa, e incluso ya se está trabajando, en la creación de "federaciones" que congreguen los consejos de escuela de las diferentes regiones o zonas, o distritos pedagógicos en que nos dividimos administrativamente. Esas probables "federaciones" serán o se transformarán en espacios en que los consejos colectivamente sellarán su práctica y su teoría en cada escuela.

No tengo duda alguna de la necesidad que tenemos, permíteme repetir, insistir, tanto como podamos, en prácticas de naturaleza democrática. Prácticas en

las que aprendamos a lidiar con la tensión entre autoridad y libertad, de que no se puede escapar a no ser con prejuicios hacia la democracia. Tenemos que superar nuestra ambigüedad con relación a las tensas relaciones entre autoridad y libertad. Cuanto más auténticamente vivo esa tensión, tanto menos temo a la libertad y menos niego la autoridad necesaria.

Esa es más o menos la misma ambigüedad con que nos ponemos casi siempre con relación a las relaciones práctica-teoría, sabiduría popular-conocimiento académico, del que emergen las tan conocidas posiciones: de un lado, las basistas; de otro, las elitistas, a la que ya hice referencia.

Me gustaría dejar claro que, en mi opinión, la ruptura de la tensión en favor, por ejemplo, de la teoría, que implique la minimización de la práctica o viceversa, la ruptura de la tensión en favor de la sabiduría popular o de las bases populares en cuya práctica se genera aquella sabiduría o en favor del saber academico, la ruptura en favor de la autoridad o de la libertad, cualquiera de ellas, trabaja definitivamente contra la democracia.

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 aquéllas.

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.

Carlos Torres: Quisiera volver al punto sobre el basismo o la aceleración, más allá de cualquier especie de restricción, a los movimientos de base o sus actividades, tomadas como criterio de verdad. Lo que

usted dice es que hay una ideología basista que enfatiza más el proceso que el contenido, más la noción de participación y representación como un conjunto de métodos de trabajo democrático que el contenido de la democracia, el trabajo democrático mismo.

Es posible argumentar que uno de los problemas que tenemos con esa ideología, además de la manera en que ha sido generada y difundida en la política latinoamericana, es su tentativa de romper la tensión dialéctica entre sabiduría popular, sentido común, y "cultura superior" –la noción de una cultura académica, refinada, que represente lo mejor de la civilización humana.

Finalmente, querría saber en que medida al enfatizar tanto el poder de los movimientos populares y oponerse a una más coordenada tensión dialéctica entre líderes y bases, no termina el basismo por carecer de una comprensión de la realidad concreta, del modo en que la realidad se constituye.

Paulo Freire: Concuerdo con lo que está implícito en tus planteamientos. El sectarismo, del que se nutre el basismo, tendría que llevarlo necesariamente a perder la visión más dinámica, contradictoria, procesual de la realidad. El exceso de certeza restringe la práctica basista y la hace indiscutiblemente autoritaria. Distorsiona en ella su intención democrática. El error del basismo no esta en valorar las bases populares, sino en hacerlas únicas depositarias de la virtud. Su error no está también en criticar, negar, rechazar el intelectualismo academicista, el teoricismo arrogante, sino en rechazar la teoría misma, la necesidad de rigor, de la seriedad intelectual.

Por eso es que la comprensión crítica del basismo exige el entendimiento de las relaciones entre prácti-

ca y teoría, de la que he hablado tanto en esta conversación.

Uno de los trabajos político-pedagógicos para ser hechos por educadores, verdaderamente progresistas, junto a los movimientos populares es demostrar prácticamente que la teoría es inseparable de la práctica. Es que la teoría es indispensable a la transformación del mundo. En verdad, no hay práctica que no tenga incrustada una cierta teoría. Cuanto mejor yo sepa la razón de ser, no sólo del proceso en que me encuentro comprometido para cambiar la sociedad, sino, también cuanto mejor sepa la razón de ser de las posibles reacciones con que me enfrentaré en la práctica transformadora, tanto más eficazmente podré trabajar.

En verdad, sin teoría nosotros nos perdemos en medio del camino. Pero, por otro lado, sin práctica, nos perdemos en el aire. Sólo nos encontramos en la relación dialéctica, contradictoria, práctica-teoría y, si nos perdemos, a veces al fin nos reencontramos.

Otro aspecto que me preocupa en el basismo es su extrema falta de humildad, que lo hace arrogante. Es por eso por lo que en el basismo no hay lugar para el diálogo sino sólo para la polémica.

Estoy convencido de que, no sólo en Brasil, sino en toda América Latina, es imposible atravesar la carretera del aprendizaje de la democracia, de cómo hacer democracia, sin confrontar basismo y elitismo, expresiones vivas de nuestras tradiciones autoritarias.

Y nosotros estamos aún en el proceso de aprender cómo hacer democracia. Y la lucha por ella pasa por la lucha contra todo tipo de autoritarismo.

Creo que una de nuestras peleas, como educado-

res progresistas, es aprender a hacernos menos irascibles con relación al basismo y al elitismo pero sin dejar jamás de estar preparados frente a ellos.

Carlos Torres: Me gusta oír sus comentarios. Usted tiene una forma de ver la realidad, intentando describirla y analizarla, partiendo de simples observaciones, pero, en permanente diálogo con su comprensión teórica, filosófica y epistemológica, que hace que usted se mueva, yendo y viniendo, entre ciertos principios epistemológicos como la discusión entre teoría y práctica, subjetividad-objetividad, con expresiones correctas de la práctica política como basismo y elitismo. Esto, además, me hace recordar sus discusiones en torno del sectarismo en los años sesenta.

Permítame que le plantee, ahora, una cuestión diferente, en el campo del lenguaje.

El lenguaje está constituido por, y es constitutivo de identidades, incluso políticas. Para usted, para mí, hablar un idioma diferente del nuestro, sobre todo en ciertos dominios de nuestra experiencia existencial, no es fácil. Sabemos, por ejemplo, cuán difícil es, no desde el punto de vista puramente prosódico, decir "yo amo" o "yo odio" en un idioma que no es el nuestro propio. En verdad, no es fácil expresar sentimientos en una lengua extranjera.

Uno de los problemas que enfrentamos hoy es que el capital cultural de las clases socialmente subordinadas se constituye y se expresa en un tipo de lenguaje diferente del lenguaje vehiculado en las escuelas porque el lenguaje de éstas se encuentra conectado con el lenguaje de las clases medias, más elaborado que aquél.

Este problema del lenguaje es muy importante en

sociedades democráticas, en sociedades multiculturales, multirraciales y se constituye en un serio problema para los recién llegados, los nuevos inmigrantes, los que llegan de diferentes áreas, que aprenden los patrones culturales dominantes y se obligan también a dominar el lenguaje nacional.

¿Qué diría usted, ahora, después de haberse vuelto un "peregrino de lo obvio", por tantos años discutiendo en tierras diversas este problema de la lengua y del lenguaje? ¿Qué sugerencias nos daría a nosotros educadores progresistas, acerca de cómo lidiar con los problemas de la lengua entre aquellos que ya se instalaron en la nueva sociedad y aquellos que comienzan el proceso de quedarse? ¿Qué diría sobre el lenguaje y el aprendizaje de la lengua en los cursos de alfabetización, ya sea realizados en sociedades industrializadas o del Tercer Mundo?

Paulo Freire: Las cuestiones ligadas al lenguaje siempre me tocaron y jamás dejaron de ser una preocupación en mi vida. No fue por casualidad que comencé a enseñar sintaxis de la lengua portuguesa con la misma pasión con que hoy me entrego a las reflexiones pedagógicas o a la práctica educativa. Siempre sentí el lenguaje.

Estoy convencido, por otro lado, de que no es po sible discutir el lenguaje sin discutir el poder, sin pensar en las clases sociales y sus contradicciones. Y, ya que hablo en clases sociales y en sus contradicciones en pleno proceso de cambios radicales sobre todo en Europa del Este, debo dejar claro que no me siento, por un lado, entre los que hasta recientemente mitificaban a Marx, endiosándolo, ni por el otro, entre los que ahora afirman que Marx ya nada tiene que decir.

Naturalmente muchas cosas que Marx afirmó tienen que ser repensadas. Marx en verdad no era dios, ni pretendía serlo.

Una cosa es reconocer la complejidad de cierta sociedad experimentando un nivel de capitalismo altamente avanzado, que pide el refinamiento de los instrumentos marxistas de análisis para su comprensión, y otra cosa es, a causa de la complejidad referida, negar la existencia de las clases sociales. La existencia de intereses contrarios entre ellas. Una cosa es no aceptar que los conflictos de clase todo explican, incluso el color de las nubes en una determinada tarde de martes, y otra es negar definitivamente su existencia.

Este no es, sin embargo, el tema de nuestra conversación. Volvamos al lenguaje.

Las formas de estar siendo, la manera de comer, la posibilidad y el propio gusto de comer, qué comer, la forma de vestirnos, la manera en que actuamos en el mundo, cómo nos encontramos con los otros y nos comunicamos; los niveles de instrucción y de educación, nuestra posición de clase en la sociedad de la que formamos parte, todas estas cosas terminan por formar nuestro lenguaje, nuestra estructura de pensar que, a su vez, también nos condiciona. Nosotros experimentamos el lenguaje, creamos socialmente el lenguaje y nos hacemos al final "lingüísticamente competentes".

Para nosotros, educadores progresistas, no importa si enseñamos biología o ciencias sociales, o lengua nacional, es fundamental el respeto a la identidad cultural, que pasa por la clase, de los educandos. El respeto, por eso mismo, a su sintaxis, a su semántica.

Y es eso lo que no ocurre entre nosotros cuando

no consideramos o consideramos mal el discurso de los niños y niñas de clases populares. Cuando, más que insinuar, dejamos clara nuestra repulsión a su forma de hablar, de escribir, de pensar, como fea, inferior y equivocada. Es esto lo que ocurre también en sociedades llamadas *multiculturales* donde la lengua y la cultura hegemónicas aplastan y consideran inferior la lengua y la cultura de las así llamadas *minorías*. La discriminación lingüística es un preconcepto de sexo, de raza y de clase también.

En verdad, tenemos que respetar el lenguaje popular tanto cuanto tenemos que respetar el conocimiento de las clases populares para, con ellas, ir más allá de él.

El lenguaje es culturalmente uno de los aspectos importantes del proceso de democratización de las sociedades. Naturalmente, cuando hablamos de lenguaje popular, corremos el riesgo, por un lado, de caer en el elitismo y considerar la expresión lingüística de las clases populares como algo feo e inferior, por otro, de caer en el basismo y negar la importancia y la propia necesidad que las clases populares tienen de dominar la sintaxis dominante. Necesidad de dominar la sintaxis dominante no sólo para sobrevivir sino también para luchar mejor por la transformación de la sociedad infame e injusta en que son humilladas, negadas y ofendidas.

Carlos Torres: Discutimos el pasado de Paulo Freire, hemos debatido el presente de Paulo Freire, y ahora nos gustaría indagar sobre su futuro.

¿Cuál es la herencia de Paulo Freire para nosotros, educadores latinoamericanos y de otras partes del mundo? ¿Tomando la herencia en sí, habrá algo que debe ser satisfecho?

¿Usted planea algo para un futuro próximo, después de dejar la Secretaría?

Paulo Freire: Ésta es, para mí, una cuestión bastante interesante porque tengo hoy sesenta y ocho años, casi sesenta y nueve, y cumpliré setenta en el próximo año, 1991. Yo me siento, sin embargo, joven. Tal vez no tan joven cuando tengo que sub r cinco pisos sin elevador. Mi cuerpo, entonces, reclama y subraya mis casi setenta. Igualmente vivo lleno de vida porque amo la vida.

A veces, ahora, comienzo a sentir la falta de convivencia con mis libros, con mis lecturas, con mis escritos. Por eso mismo, pienso regresar a casa. No porque me haya faltado jamás el soporte de esta mujer extraordinaria que es la alcaldesa Luiza Erundina o porque me haya faltado la ayuda siempre capaz del equipo con el que trabajo. Extraño mis libros, el casi ritual con que los miro, los abro, con que releo algunas páginas "visitadas" hace tiempo atrás. A veces, me detengo en uno u otro y, riendo delante de las marcas dejadas en ellos, unos garabatos inocentes, por mis hijos e hijas, hoy hombres y mujeres, recuerdo cómo inculcaba en ellos y ellas el gusto por la lectura.

Yo estaba trabajando en cuatro proyectos de libros cuando fui invitado a asumir la secretaría. Ellos me esperan y me gustaría mucho retomarlos.

¿Cuál es la herencia que puedo dejar? Exactamente una. Pienso que cuando ya no esté en este mundo se podrá decir: Paulo Freire fue un hombre que amó. Él no podía comprender la vida y la existencia humana sin amor y sin la búsqueda del conocimiento. Paulo Freire vivió, amó e intentó saber. Por eso mismo, fue un ser constantemente curioso.

Espero que esto sea la expresión de mi paso por el mundo, incluso cuando todo lo que haya dicho y escrito sobre educación se haya sumergido en el silencio.

Carlos Torres: Gracias.

EPÍLOGO:
MANIFIESTO A LA MANERA DE QUIEN, SALIENDO, SE QUEDA*

Todos hemos vivido la enorme satisfacción de poder estar construyendo, en un esfuerzo común, una nueva propuesta pedagógica en la Secretaría Municipal de Educación. No importa que, por nuestro compromiso, hayamos, de vez en cuando, experimentado agonías y sufrimientos.

Estoy convencido de que las propuestas y principios del PT, a los que la alcaldesa Luiza Erundina da cuerpo, son acertados. Principios generales que constituyen la política de gobierno, de la que la política educacional que venimos poniendo en práctica es un capítulo.

No estoy, rigurosamente, saliendo de la Secretaría Municipal de Educación ni siquiera dejando la compañía de ustedes. Ni tampoco renegando de opciones políticas e ideológicas antiguas, anteriores incluso a la creación del PT. En mi juventud no imaginaba siquiera que el PT existiría, pero sentía mucho la falta de su existencia. Esperé por más de cuarenta años para que el PT se creara.

Incluso sin ser ya secretario, continuaré junto a ustedes, de otra forma. Voy a quedar más libre para asumir otro tipo de presencia.

* Síntesis del discurso de despedida de la Secretaría de Educación del Municipio de São Paulo, en mayo de 1991.

No estoy dejando la lucha, sino cambiando, simplemente, de frente. La lucha continúa siendo la misma. Donde quiera que esté estaré esforzándome, como ustedes, en favor de la escuela pública, popular y democrática.

A las personas les gustan y tienen el derecho de que les gusten cosas diferentes. Me gusta escribir y leer. Escribir y leer forman parte, como momentos importantes, de mi lucha. Puse este gusto al servicio de un cierto diseño de sociedad, para cuya realización vengo, con un sinnúmero de compañeros y compañeras, participando en la medida de mis posibilidades. Lo fundamental en este gusto de que hablo es saber en favor de qué y de quién se ejerce.

Mi gusto de leer y de escribir se dirige a una cierta utopia que envuelve una cierta causa, a un cierto tipo de nuestra gente. Es un gusto que tiene que ver con la creación de una sociedad menos perversa, menos discriminatoria, menos racista, menos machista que ésta. Una sociedad más abierta, que sirva a los intereses de las siempre desprotegidas y mini mizadas clases populares y no sólo a los intereses de los ricos, de los afortunados, de los llamados "bien nacidos".

Por todo eso, escribir la crítica, no malintencionada, sino lúcida y valiente de las clases dominantes, continuará siendo uno de mis frentes de lucha, igual que lo está siendo para muchos de ustedes.

Soy leal al sueño. Mi acción ha sido coherente con él. Exigente con la ética, considero que ella tiene que ver con la coherencia con que se vive en el mundo, coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Por eso, no temo la crítica al trabajo que se realizó en la secretaría en estos dos años y medio en que

aquí estuve como secretario. Considero que la crítica, cuando se hace de manera ética y competente, logra que nuestras acciones se profundicen o se reorienten. Aprendemos con ellas.

Continúen contando conmigo en la construcción de una política educacional, de una escuela con otra "cara", más alegre, fraterna y democrática.

[...] todos hemos vivido la enorme satisfacción de ir construyendo, en un esfuerzo común, una nueva propuesta pedagógica en la Secretaría Municipal de Educación. No importa que, por nuestro compromiso, de vez en cuando hayamos experimentado agonías y sufrimientos.

A las personas les gustan y tienen el derecho de que les gusten cosas diferentes. Me gusta escribir y leer. Escribir y leer forman parte de mi lucha como momentos importantes. Puse este gusto al servicio de cierto diseño de sociedad, para cuya realización vengo participando, con un sinnúmero de compañeros y compañeras, en la medida de mis posibilidades. Lo fundamental en este gusto de que hablo es saber en favor de qué y de quién se ejerce.

Mi gusto de leer y de escribir se dirige a una cierta utopía que envuelve una cierta causa, a una cierta clase de nuestra gente. Es un gusto que tiene que ver con la creación de una sociedad menos perversa, menos discriminatoria, menos racista, menos machista que ésta. Una sociedad más abierta, que sirva a los intereses de las siempre desprotegidas y minimizadas clases populares y no sólo a los intereses de los ricos, de los afortunados, de los llamados "bien nacidos".

Soy leal al sueño. Mi acción ha sido coherente con él. Exigente con la ética, considero que ella tiene que ver con la coherencia con que se vive en el mundo, coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Por eso, no temo la crítica al trabajo que se realizó en la secretaría en estos dos años y medio, en que aquí estuve como secretario. Considero que la crítica, cuando se hace de manera ética y competente, logra que nuestras acciones se profundicen o se reorienten. Aprendemos con ellas.



968-23-2102-6

siglo veintiuno editores

9 789682 321023