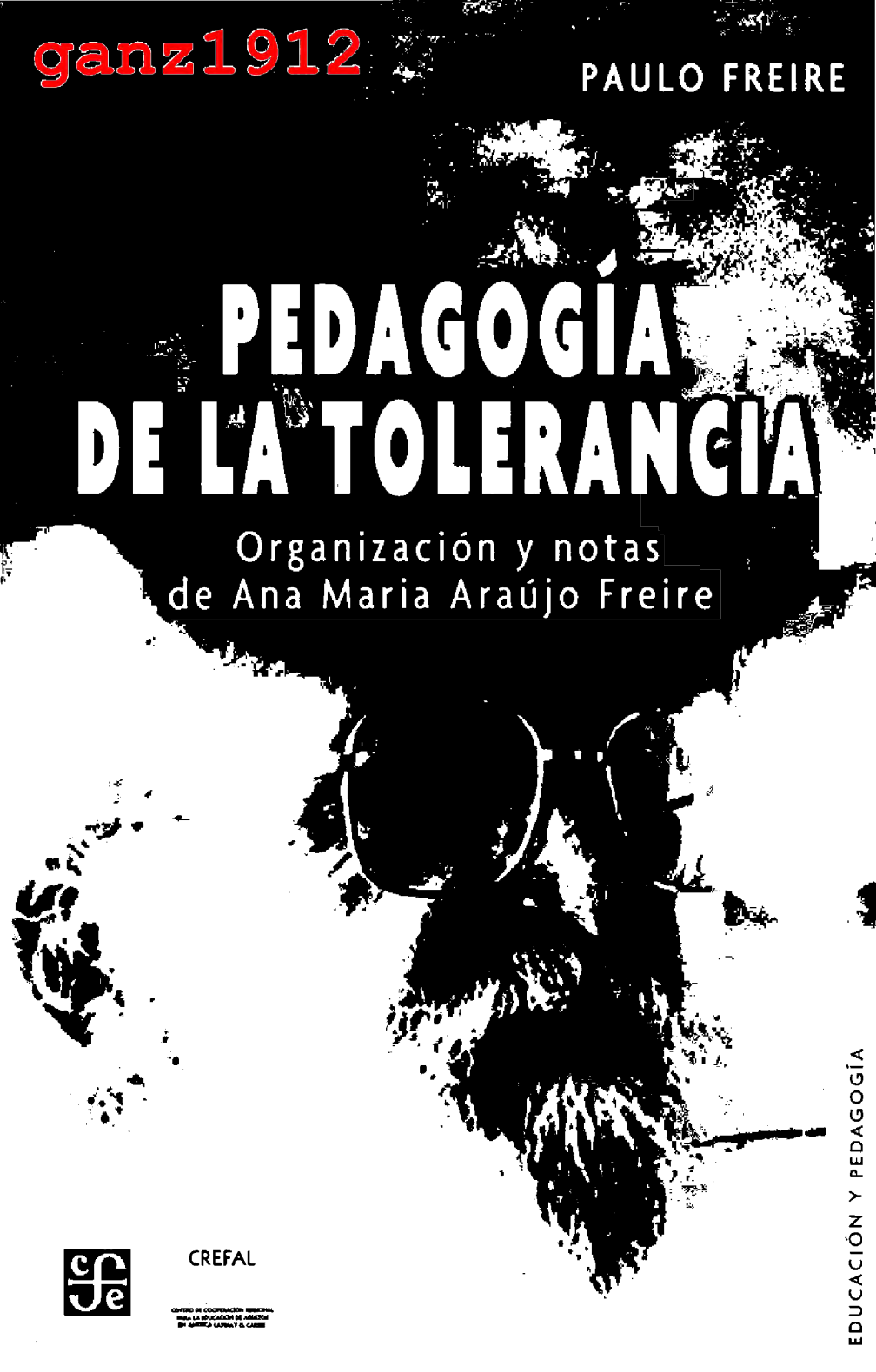
ganz1912

PAULO FREIRE

PEDAGOGÍA DE LA TOLERANCIA

Organización y notas
de Ana Maria Araújo Freire



CREFAL

CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Educación y Pedagogía

PEDAGOGÍA DE LA TOLERANCIA

Traducción
MARIO MORALES CASTRO

Primera edición, 2006

Freire, Paulo
Pedagogía de la tolerancia / Paulo Freire ; presentación, organización y notas de Ana Maria Araújo Freire ; trad. de Mario Morales Castro. — México : FCE, CREFAL, 2006
334 p. ; 21 × 14 cm — (Colec. Educación y Pedagogía)
Título original Pedagogia da tolerância
ISBN 978-968-16-8249-1

1. Educación I. Araújo Freire, Ana Maria, presentación. II. Morales Castro, Mario, tr. III. Ser. IV. t.

LC LB880 .F732 Dewey 370.1 F662p

Distribución mundial en español

Título original: *Pedagogia da tolerância*

Comentarios y sugerencias: editorial@fondodeculturaeconomica.com
www.fondodeculturaeconomica.com
Tel. (55)5227-4672 Fax (55)5227-4694
Empresa certificada ISO 9001:2000

D. R. © 2005 Ana Maria Araújo Freire (primera edición en portugués, UNESP)

D. R. © 2006 Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL)
Avenida Lázaro Cárdenas s. n.; Col. Revolución;
C. P. 61609 Pátzcuaro, Michoacán

D. R. © 2006, Fondo de Cultura Económica
Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14200 México, D. F.

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra
—incluido el diseño tipográfico y de portada—,
sea cual fuere el medio, electrónico o mecánico,
sin el consentimiento por escrito del editor.

ISBN 10: 968-16-8249-1
ISBN 13: 978-968-16-8249-1

Impreso en México • *Printed in Mexico*

ganz1912

ganz1912

PAULO FREIRE

PEDAGOGÍA DE LA TOLERANCIA

Organización y notas
ANA MARIA ARAÚJO FREIRE



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA
CENTRO DE COOPERACIÓN REGIONAL PARA
LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

ganz1912

ÍNDICE

Preámbulo 11
Prólogo 19
Presentación 21

Primera Parte
SOBRE LOS INDÍGENAS

I. De la tolerancia, una de las cualidades fundantes de la vida democrática 31
II. "Vivir es recrear": un diálogo sobre la educación indígena 33
III. Etnociencia y sentido común: "¿Hay episteme en el saber de los indígenas?" 91

Segunda Parte
SOBRE LA AFRICANIDAD

I. Amílcar Cabral, pedagogo de la Revolución 103
II. Carta a Mário Cabral 128

Tercera Parte
SOBRE LA ACCIÓN CULTURAL Y LA CIUDADANÍA

I. Acción cultural-concientización 131
II. "Ciudadanía es creación política" 137

Cuarta Parte
SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

I. Diálogo con universitarios uruguayos: la importancia de la psicología en la práctica educativa 143
II. La formación permanente 155
III. "La pasión de cambiar, de rehacer, de crear..." 170
IV. "Por una escuela seria y alegre" 175
V. Audiovisuales en la educación 183

Quinta Parte
DIÁLOGOS Y DISCURSOS

I. El profeta de la esperanza 191
II. "Sin esperanza, la radicalidad se negaría" 203
III. Consideraciones en torno a la reforma agraria 210
IV. ¿Qué cosas permanecen como certezas? 213

Sexta Parte
CARTAS

I. Exilio, "doloroso desarraigo" 223
II. No temas enfrentar, no temas oír, no temas el descubrimiento 226
III. "El salón *tá* vacío" 231
IV. "Pedagogía y fe" 235
V. Las "caras pintadas de los adolescentes" 237

Séptima Parte
TESTIMONIOS

I. Es necesario cambiar el mundo 241
II. Pedagogía de las grandes mentiras 247

III. "Parentesco intelectual" 249
IV. "No es posible la moralidad sin la belleza" 252
V. "¡Jamás envejezcan, tan sólo permanezcan maduros!" ... 273
VI. Lo simbólico y lo diabólico 275

Octava Parte

DECLARACIONES DE VIDA

I. "Mi sueño es el sueño de la libertad" 281
II. "Me gustaría poder alejar, lo más posible de mí, la muerte" 299
III. "Fui un niño lleno de anuncios docentes" 310
IV. Con inocultable brillo en los ojos 323

ganz1912

PREÁMBULO

Obligado es iniciar estas palabras con un sincero agradecimiento a Nita Freire, por la gentileza y el honor de solicitarme este preámbulo. Lo mismo para el CREFAL, que tuvo a bien respaldar y avalar dicha solicitud. Es para mí una deferencia muy especial, que me llena de orgullo y de responsabilidad.

El hecho de que nuestro maestro Paulo haya partido antes de tiempo significó que su obra quedara trunca (¿cuánto tiempo hubiera bastado, tratándose de un ser humano tan completo y productivo?). Afortunadamente, su pensamiento y su testimonio de vida siguen siendo, día con día, fuente de inspiración y ejemplo para un número creciente de educadores y educadoras en todo el mundo; y esto no sólo ocurre en el campo educativo, sino que impacta y promueve un pensamiento y acción renovados en todos los campos del saber y el actuar humanos, especialmente entre aquellos que tienen que ver con los campos ético, político y social.

Debemos agradecer que Nita haya tenido el enorme acierto de reconocer que muchos trabajos de Paulo, inéditos o a medio desarrollar, podían ser organizados en volúmenes con una cierta unidad temática, independientemente de la intención originaria que inspiró al autor a escribirlos. Así, Nita nos ha regalado ya, como herencia póstuma de Paulo Freire, tres importantísimos textos: *Pedagogía de la indignación*, *Pedagogía de los sueños posibles* y el que hoy nos ocupa: *Pedagogía de la tolerancia*.

Sobre este último comencemos diciendo que el tema que lo identifica y conduce es, en sí mismo, de vital importancia para estos tiempos modernos, como lo fue para Paulo, quien hizo de este valor y esta virtud uno de sus asideros clave en los debates sobre los tiempos del "fin de la historia".

Cuando se produce la crisis de paradigmas; cuando se viene abajo el campo socialista de Europa del Este; cuando el muro de Berlín es derribado por miles y miles de ciudadanos que, físicamente o a la distancia, se sumaron al derrumbe de ese símbolo tan cuestionado como manipulado por todos los matices políticos, culturales y religiosos; cuando la Nicaragua revolucionaria es derrotada en las urnas como desenlace de un proceso de agresión y terrorismo de muchos años; cuando todo esto se cimbra, se derrumba o se cuestiona, los principios y las convicciones de miles y miles parecen derruirse también.

Un tiempo en que la toma de postura o la ubicación dentro del ambiguo campo de "la izquierda" es considerada como "radical", como premoderna, como ahistórica... como una muestra de posiciones "antitolerantes". Hoy, se dice, el mundo debe superar esas "antiguas y equivocadas posiciones" para, *tolerantemente*, superar dogmatismos, intransigencias y radicalismos propios de ese pasado reciente que hoy los hechos han demostrado ser sólo eso: "asuntos del pasado".

Y ay de aquel que se atreva a pronunciarse en ese sentido. Lo que menos se le dirá es que es un "intolerante", pues hoy el mundo ya no resiste esas ideologías y "posturas radicales" que atentan contra la convivencia humana. Hoy, el mundo, ya "libre" de ideologías, debe ser y caracterizarse justamente por la tolerancia... según el decir de los ideólogos y agoreros del mercado con su ética neoliberal. Desde esta perspectiva, Paulo Freire sería un claro ejemplo de esa "intolerancia" de otro tiempo. ¿Cómo entender entonces que Freire nos regale, con la atinada decisión y organización del volumen preparado por Nita, un tratado sobre la tolerancia?

Lo que pasa es que Paulo no asume, ni sostiene, ni avala esa visión falsa y manipuladora que el neoliberalismo hace sobre la tolerancia. Por el contrario, denuncia la manipulación ideológica, se resiste a aceptar la supuesta derrota y predica con más fuerza que nunca el valor de la esperanza. Reitera sus convicciones: se indigna y reacciona frente a la injusticia, la miseria, la explotación

y la mentira. Como siempre, toma posición frente a todo ello, y lo hace desde la óptica y los intereses de los "empobrecidos del mundo".

Esto explica el texto [incompleto] que aparece al inicio de este libro. Se trata del titulado "De la tolerancia, una de las cualidades fundantes de la vida democrática", en el que reacciona indignado por el asesinato de Galdino Jesus dos Santos, el jefe indio pataxó que fue quemado vivo cuando estaba dormido a la intemperie en Brasilia. Quienes lo hicieron, un grupo de jóvenes y adolescentes, dijeron que había sido "sólo por jugar", que no sabían que se trataba de un jefe indio, que pensaban que se trataba de un simple indigente. Dicho de otra manera, dieron a entender que siendo un simple indigente sí se "justificaba" el macabro juego...

En este breve texto, Paulo sitúa su comprensión de la verdadera tolerancia. Nos advierte que la tolerancia no es "... pura condescendencia o indulgencia que *A* tiene o experimenta en relación con *B*". Ésa —nos dice— es "una comprensión alienada y alienante de la tolerancia", que él rechaza porque supone posiciones de superioridad e inferioridad. La tolerancia, para Freire, no es aquella actitud mediante la cual el superior "tolera" al inferior.

En *Pedagogía de la esperanza*, escrito con valentía y coherencia justamente en los días del derrumbe de muros y paradigmas, Paulo nos dice: "la pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido, es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza". Y continúa diciéndonos que se trata de "una defensa de la tolerancia —que no se confunde con la connivencia— y de la radicalidad".

Como apreciamos, no niega en ningún momento los dos polos dialécticos en cuestión: la afirmación radical de sus principios y convicciones, de la cual se derivan tanto la rabia como el amor. Y quizá sea ésta la fórmula dialéctica para poder asumir, sin contradicciones ni claudicaciones, una verdadera actitud tolerante: rabia y amor; amor y rabia en tensión amorosa. Convicción y apertura. Apertura, sí, pero sin por ello claudicar de las propias convicciones, que son presentadas ante y con otras posturas dife-

rentes; que son escuchadas, dialogadas y hasta eventualmente asumidas, al menos parcialmente. Y, por supuesto, acepta y valora la necesidad e importancia estratégica de una verdadera actitud y práctica tolerantes.

Pero ¿qué entiende Freire por tolerancia? Para empezar, se deslinda —sin ambigüedades— de la falsa postura que la confunde con la connivencia, es decir, aquella postura en la que todo vale, todo cabe, todo es igual, aquella postura en la que el conflicto quiere ser inhibido u ocultado bajo la falsa postura de que no existe.

En *Hacia una pedagogía de la pregunta*, el autor afirma respecto a la tolerancia que ésta "no significa de manera alguna la abdicación de lo que te parece justo, bueno, cierto. El tolerante no renuncia a su sueño por el que lucha intransigentemente, pero respeta al que tiene un sueño distinto al suyo". Y más adelante afirma que "la tolerancia es la sabiduría o la virtud de convivir con el *diferente*, para poder pelear con el *antagónico*. En este sentido, es una virtud revolucionaria y no liberal conservadora".

Frente a la interpretación que de la virtud de la tolerancia ha venido haciendo el neoliberalismo, para tratar de inhibir y descalificar cualquier posición firme, radicalmente asumida en contra de la injusticia, la discriminación, la explotación, etc., Paulo nos explica que tolerancia no significa neutralidad. Tampoco pérdida de las convicciones ni, en consecuencia, abandono de las posiciones críticas frente al mundo y frente a las diferentes opciones éticas, sociales y políticas. No se trata de subastar las ideas y los valores, afirma Paulo, quien "no renuncia a su sueño, por el que lucha intransigentemente".

Es éste (el "intransigentemente"), sin duda, un concepto muy fuerte, muy duro. Freire nos reta a mantener "intransigentemente" nuestros sueños, nuestros valores y nuestras convicciones, pero sin convertirlos en dogmas o ideologías cerradas. Nos ofrece la posibilidad de combinar y hacer dialogar la intransigencia con la apertura; la posición firme con la escucha, la comprensión y el respeto por las otras posiciones. Y desde esta actitud y práctica

tolerantes, respetar, escuchar, estar abierto a aceptar parte del otro discurso. Correspondientemente, esperamos del otro esa misma actitud y práctica de la virtud tolerante.

Me parece que la clave para leer esta colección de textos, que recorren muchos años de vida y experiencia de Paulo, así como temas muy diversos, sería la que he presentado antes: la difícil, dialéctica y "tolerante" virtud de practicar la tolerancia sin que ello signifique la renuncia o claudicación de los propios sueños y convicciones. Una posición como ésta desenmascara y sitúa en su verdadera intención, engañosa y manipuladora, la postura de hablar y predicar la "tolerancia" que proviene de la derecha, de las posiciones más conservadoras de la ideología neoliberal.

Independientemente de que los textos contenidos en este libro se refieran explícitamente o no al tema de la tolerancia, creo que todo su contenido está atravesado por esta actitud y este valor tan necesario hoy, tan actual y tan ambiguo, según se quiera ver, interpretar o manipular. Efectivamente, nadie puede negar que el dogmatismo y la intolerancia caracterizaron (y lo siguen haciendo) ciertas posiciones políticas, tanto de derecha como de izquierda. Y en función de ellas y en nombre de las mismas, algunos críticos de esas posiciones intolerantes fueron incluso asesinados, ejecutados por sus propios compañeros que consideraban como una grave debilidad el no ser tan radicales como ellos se pensaban y asumían.

Las posiciones encontradas en la ideología y la política llevaron a muy serios enfrentamientos no sólo en el ámbito público, sino incluso en el terreno militar. Y esto se dio tanto a niveles nacionales como regionales e internacionales. Fue la época de los "bloques mundiales" y de las guerras de liberación en América, África y Asia. En esa perspectiva la intolerancia era, sin duda, un ingrediente "necesario" en las luchas ideológicas, políticas y militares.

Pero las condiciones mismas que el proceso mundial fue generando llevaron, inevitablemente, a señalar el absurdo de la imposición arbitraria de la fuerza en perjuicio de los más débiles.

No importaba quién tenía la razón, o la justeza de sus causas. Lo que primaba siempre era la imposición arbitraria, ilegal y violenta del más fuerte, frente a la terca y heroica resistencia de los débiles. Tal es el caso, por ejemplo, de Nicaragua y su gobierno revolucionario, o de la lucha del FMLN en El Salvador, o la sangrienta lucha del pueblo guatemalteco... Muchas otras causas podrían citarse, y siempre la soberbia, la fuerza y la ilegalidad justificaban la actitud y práctica intolerantes que acababan imponiendo su poder y su fuerza por encima de la razón y la justicia.

Por ello resulta bastante extraño que ante el "triunfo" de las posiciones extremas de la derecha, sean esa misma derecha y sus ideólogos neoliberales los que, en nombre de la tolerancia que nunca practicaron, exijan a los antagónicos que sean "tolerantes". Se trata de una hábil y tramposa medida para obligar a "bajar la guardia" a quienes siguen (seguimos) soñando que "otro mundo es posible", que no es cierto que la historia haya llegado a su fin; que la utopía que pensamos, asumimos y soñamos es posible de construir.

Advertidos, pues, de la maniobra y el engaño, como nos alerta Paulo Freire, dispongámonos a leer, disfrutar y hacer vida sus enseñanzas y, sobre todo, su irrenunciable testimonio de vida.

CARLOS NÚÑEZ HURTADO
Mayo de 2006

A André y Marina, nietos queridos,
y a Gabriel y Gi, que a ellos se han juntado;
también a todos y todas quienes, como ellos,
comprenden que sólo con tolerancia es
posible un mundo mejor.
NITA

PRÓLOGO

Ha sido muy oportuna la decisión de Nita Freire de reunir este conjunto de reflexiones y de diálogos del maestro Paulo Freire —que se han reunido en ocho grupos de disertaciones, testimonios, seminarios y cartas— y publicarlos con el título de *Pedagogía de la tolerancia.*

El título es acertado debido a las convicciones más profundas de Paulo Freire: la tolerancia hacia las diferencias, para que la diversidad pueda aflorar en toda su plenitud; tolerancia como *cualidad de convivir con el que es diferente, no con el inferior;* tolerancia para con la incoherencia ideológica de los actos pedagógicos que, poco a poco y siempre, va construyendo el camino de respeto por el otro, por los educandos. La indignación por el capitalismo, que en este trayecto gesta el compromiso social de los maestros con los intereses de la mayoría, de los grupos populares despojados; la "práctica que da vida al discurso" de la educación como derecho de todos, en lo cotidiano, en el juego de las contradicciones y del poder.

El conjunto de los artículos —en varios estilos y oportunidades— revela y actualiza, con otras palabras e imágenes, la discusión central presente en toda su obra, especialmente en la tríada *Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía;* la necesaria coherencia entre el discurso y la práctica, el diálogo como método y sus implicaciones en la transformación social, al que nos obliga el reconocimiento del acto pedagógico como acto político.

Paulo Freire tiene un estilo único: es un irresistible narrador de historias y de "casos". Por medio de esta metodología original revela las contradicciones presentes en todos los discursos —especialmente los que se muestran como *neutros*— y nos va conven-

ciendo, con sus argumentos y sus contrarios, acerca de la historicidad de nuestras acciones, como educadoras y ciudadanas. Por ese motivo, fue un muchacho "lleno de sueños docentes".

Osaba proponer la radicalidad de convivir con el contrario, de aprender con el diferente; de ser un radical que no se atribuye la posesión de la comprensión del mundo. Un revolucionario que sabía y proponía que la liberación sólo se hace (construye) en comunión. Por lo tanto, un predicador del sueño necesario y colectivo, el cual comienza en cada uno, pero que no se completa con la sumatoria de las liberaciones individuales, pues liberación no es donación de los que "ven más y mejor": es acto-reflexión colectiva.

Finalmente, Paulo Freire siempre nos previno que "existir es arriesgar", y su gusto por el riesgo definió su sueño, su sueño de libertad, y soñar en torno a este mañana; de la libertad de los pueblos y de cada uno. Tenía horror a la violencia, pero sabía que hay momentos *para las armas* en la historia de la construcción de la ciudadanía y de la igualdad de los explotados, pero con belleza ética, amor y afectividad en la política.

En estos tiempos difíciles, en que la intolerancia con los más pobres, los más lentos, con las minorías, con los que no son campeones, los no competitivos anda exacerbada, y el pensamiento homogéneo y homogeneizado avanza en forma astuta, leer esta obra nos hace mejores, nos conmueve y nos agiliza; sazona la lucha, como él quería y siempre lo hizo.

Lisete R. G. Arelaro
(una eterna aprendiz de las palabras
y hechos de Paulo Freire)

PRESENTACIÓN

Siempre es un placer y una alegría enormes presentar un libro de Paulo Freire, mi marido, no sólo porque estoy cumpliendo una de las tareas que él mismo me delegó, sino también porque los textos de *Pedagogía de la tolerancia* están "empapados" en el humanismo esperanzador, en la creencia en la democracia verdadera y en los sueños de tolerancia con quien es diferente. Con nuevos abordajes en sus temáticas preferidas de "emprendedor político del mundo", este libro añade a los anteriores importantes contribuciones para hacernos discernir sobre los días extremadamente conturbados de hoy.

Estoy segura de que, si no la mayoría, una gran parte de la población del mundo tiene el sueño utópico de construir un mundo en el cual las situaciones de conflicto se resuelvan de forma armoniosa —y no con la guerra—, teniendo como objetivo preservar la grandeza y la entereza de los seres humanos.

Soñamos con un mundo en el cual quepan la tolerancia, la decencia, la confianza y la solidaridad tanto en las relaciones de familia como en las sociales, en todos sus niveles y amplitudes. Pero a partir del "11 de septiembre" [de 2001], el imperialismo estadunidense dictó, con su principio más grande calcado del neoliberalismo globalizado, una versión posmoderna de la ley del talión, desde la cual las acciones que inciden en el mundo deben regirse necesariamente por la codicia de las riquezas ajenas, por la usurpación de éstas para usufructo privilegiado de sus semejantes y, eventualmente, de sus conciudadanos.

Así, las acciones de los "neoconservadores y fundamentalistas cristianos",[1] que comandan el mundo de la Casa Blanca, vienen

[1] Categorías utilizadas por Boaventura de Sousa Santos en la *Carta mayor*, 29 de noviembre de 2004, "El nuevo siglo americano", divulgada por internet.

siendo promovidas básicamente por el odio hacia el diferente, concretadas por las guerras de venganza, llamadas preventivas, profundamente deshumanizantes. Para quienes las practican y para quienes las sufren, estas acciones exacerban, por tanto, la falta de ética, en un proceso de deshumanización que afecta a todos y a todas.

Esta perversa ideología disemina la idea de su superioridad intrínseca por encima de todas las cosas y de las personas, y afecta todos los ámbitos y todas las relaciones. Estamos viviendo tiempos de miedo y de desconfianza entre individuos de la misma familia, entre vecinos, entre compañeros de trabajo y, sobre todo, entre sociedades de diferentes culturas del mundo.

El auténtico diálogo freireano, del cual tanto necesitamos, es aquel que, por el contrario, se rige por la *propensión al amor*, por el *respeto al diferente y admiración por la diversidad* y por la *creencia en la horizontalidad de las relaciones entre las personas como sujetos de la historia* para la construcción de un mundo verdaderamente democrático. Es una acción cultural para la humanización.

Hago que se publique este libro no con la intención únicamente de divulgar una nueva obra de Paulo, por más que esto sea válido, sino para propiciar y ampliar la posibilidad de este diálogo, para dar continuidad a esta comprensión del mundo propuesto por él desde los años sesenta del siglo pasado.

Si bien es cierto que el libro no llegará a los "dueños del mundo", me nutro con la esperanza de que éste, seguramente, irá a servir no sólo a los que sueñan con ese mundo mejor, sino también a los *otros-yo*, quienes, no siendo sectarios, procurarán leerlo porque quieren escuchar voces diferentes a la suya. Por ser curiosos y abiertos hacia otras lecturas del mundo, quieren salir de la "mismidad" conservadora. Así, para ambos se torna importante escuchar la voz de un hombre como Paulo Freire, quien pautó su vida/obra mostrándonos la posibilidad de otro mundo donde sea posible amar, proponiéndonos el diálogo concientizador para que construyamos una sociedad verdaderamente democrática.

Después de haber organizado y dado título a los dos últimos libros de Paulo —*Pedagogía de la indignación; cartas pedagógicas y*

otros escritos y *Pedagogía de los sueños posibles*—, cuando empecé, a principios de 2004, a organizar estos textos suyos, pensaba y reflexionaba constantemente que la globalización de la economía y el pensamiento neoliberal, al contrario de lo que sus promotores decían pretender hacer, lo que concretamente estaban haciendo era diseminar —a través del poder político y económico centralizado, totalitario y exacerbado— la arrogancia, la prepotencia y la maldad sin límites. Sobre todo, veía con claridad, como tantos otros y otras lo hacían, que éstos se comportaban y orientaban la política mundial con la intolerancia del superior, de los que a nada ni a nadie respetan, de los que "¿saben ustedes con quién están hablando?", de los que piensan que la historia y ellos mismos se hacen con el YO exacerbado como demiurgos de la realidad, sin el indispensable TÚ.

En la búsqueda del título para este libro fui anotando algunas posibilidades de modo que pudieran darle unidad necesaria a textos de naturalezas diferentes y que le dieran sentido en la historia actual. Cuando sucedió lo del 11 de marzo, quedé perpleja y fui sacudida —como la gente de todo el mundo— con los tres atentados; en la mañana de las mutilaciones y muertes de hombres y mujeres sencillos camino al trabajo, en Madrid, se fue afirmando el nombre de *Pedagogía de la tolerancia.*

¿Justamente en España, país que luchó valientemente contra la guerra en Irak?, me preguntaba. Yo había estado ahí dos veces en 2003, en abril y en diciembre, y había sido testigo de la vehemente protesta contra el *sí* del gobierno del primer ministro Aznar ante el poder mayestático del señor Bush, en nueve ciudades de las que visité. Miles de personas firmando manifiestos, caminando por las calles en marchas colectivas y en las ventanas agitando peticiones o exigencias de "No a la guerra" y "Paren la guerra" mostraban un vigor de paz y justicia poco visto en el mundo. ¿Por qué, me preguntaba incesantemente, la voz de casi toda esa población, tantas veces dividida por las "naciones" internas, pero unísona en la cuestión vital hacia la población mundial, no estaba siendo escuchada?

Me cuestionaba también: ¿por qué respuesta tan cruel de los no respetados por sus diferencias de cultura y religión? ¿Por qué el mundo árabe no puede existir de forma diferente dentro de un mundo masificado por la estandarización exigida por los imperialistas dueños del poder del mundo? ¿Qué significa para un pueblo ver su patria invadida y vilipendiada? ¿Ver su cultura y sus riquezas saqueadas? ¿Odio a todos los occidentales, indiscriminadamente?

Infelizmente, para el mundo árabe no era y continúa no siendo únicamente la rabia que moviliza hacia las acciones éticas contestatarias; era —y sigue siendo— el odio, en respuesta al rencor concretado por las muertes y flagelos de toda clase, impuestos por la nación más rica del mundo y por sus compinches de España y del Reino Unido, quienes, entre otras cosas, están dividiendo a Europa en su unidad de reconstrucción material y de paz lograda por el diálogo político de la posguerra, es decir, tras la segunda Guerra Mundial.

Estamos, por tanto, ante la historia que se viene dando por medio del odio recíproco que petrifica y deshumaniza. Actos de falta de humanismo contra la deshumanización de "etnias inferiores por naturaleza". Cuerpos despojados del deseo ontológico de vivir en nombre de Dios y de sus valores culturales contra armas poderosísimas que, en el Lejano Oriente —como sucede también con las intifadas entre judíos y palestinos—, nos dicen acerca de la imposibilidad del diálogo y del menosprecio por la vida que orienta la política ambiciosa, prepotente y malvada de los poderosos, a la cual los "débiles" se adhieren por no encontrar otra opción.

Se habla, se cuestionan, más que nunca, los valores en todas partes del mundo; sin embargo, es el "eje del bien" el que está produciendo una moral extravagante a partir de su "agenda religioso-ideológica, la de los valores morales".[2] Nacida en el vientre del neoliberalimo/globalización de la economía que, en verdad, siendo ideológica y basada en el secular puritanismo calvinista

[2] *Ibidem.*

hipócrita —el cual tiene miedo de su propio cuerpo y del otro o de la otra, pero incentiva como legítimo el enriquecimiento desenfrenado "de los que tienen valor", "de los más aptos"—, viene orientando las costumbres y tradiciones de la mayoría de las personas de la sociedad estadunidense.

Esta "agenda", por tanto, además de ser exactamente la falta de ética, tiene la intención de volver miope, de confundir y someter a su propio pueblo que, crédulo en la palabra, ingenuamente la acepta y así se torna "esclavo" de sus propias alienaciones. Por eso elige hombres políticos con sus llamamientos moralistas, cuando les falta precisamente una vida y una política interna y externa orientada por los verdaderos valores morales, por la ética pública.

¿Qué se está haciendo de las virtudes humanas que deberían buscarse en cada uno y dentro de nosotros mismos? ¿No fueron las virtudes tan valoradas como bien social por excelencia después de derrocado el nazismo? ¿Qué virtud fundamental nos falta en los tiempos presentes para que tengamos *un mundo de respeto por el que es diferente*, un mundo donde la PAZ sea posible?

Mi respuesta a mí misma es: la *tolerancia*. Exactamente esa virtud que por su esencia ontológicamente humana, eminentemente humanista, niega la posibilidad de la existencia de ese binomio perverso de ambición y de deseo totalitario de la globalización/neoliberalismo, que justifica la dualidad del terrorismo, que son las dos caras de la moneda: "eje del bien" y "eje del mal". Si no detenemos esta actitud deshumanizante, seremos llevados, muy posiblemente, hacia la autodestrucción.

Por cierto, en mi presentación del libro de Paulo, *Pedagogía de los sueños posibles*, en la *Posdata*, con fecha del 15 de octubre de 2001, dije:

> ¿Qué mundo es éste que estamos construyendo? ¿Estamos perdiendo la esperanza de días mejores o este atentado a la vida y a la paz debe de ser entendido, contradictoriamente, como el inicio de la posibilidad de entendimiento y de proyectos de un mundo

> en el cual el diálogo de la tolerancia y de la diferencia nos encaminará hacia un tiempo/espacio de más armonía, justicia y tranquilidad? ¿[...] o nos identificamos con la ética liberadora, por tanto humanista; con las utopías en las que caben las diferencias, expurgándonos y expurgando de la sociedad planetaria las discriminaciones y nos solidarizamos con la construcción social de los sueños posibles de la tolerancia democrática o marchamos a pasos largos y rápidos hacia la destrucción total de los seres humanos?

De esta forma, el 11 de marzo de 2004, llevada por la razón, por la emoción y por los sentimientos, intentando adivinar qué título le pondría Paulo y, sobre todo, queriendo ser coherente con su *lectura del mundo*, decidí que este libro se llamaría *Pedagogía de la tolerancia.*

Entonces, me puse inmediatamente a buscar en cuál archivo había guardado yo un escrito de Paulo que habría sido la tercera carta del libro *Pedagogía de la indignación; cartas pedagógicas y otros escritos*, despreciado por él, todavía inacabado, en el momento mismo en que se enteró de la muerte del indio Galdino Jesus dos Santos. Consideré que ese bellísimo texto, que se intitula "De la tolerancia, una de las cualidades fundamentales de la vida democrática", debería de abrir la serie de sus trabajos en este libro que entrego, pensando, repito, en los que creen en la utopía de días mejores y no en la incapacidad humana de cambiar "nuestra dirección" que determinaron los brutos y los prepotentes, justificándose en la destrucción de las Torres Gemelas de Nueva York.

Finalmente, manifiesto mi agradecimiento a dos personas, quienes de manera particular contribuyeron a enriquecer la *Pedagogía de la tolerancia.* Fieles amigos a los cuales Paulo dedicó también un aprecio muy especial, continúan incansables recreándolo en la tarea de hacer un Brasil más bonito y democrático.

A Lisete Arelaro, quien, como "brazo derecho" —la expresión que vendría al caso ciertamente sería "brazo izquierdo"— de Paulo en los años en que fue secretario municipal de Educación de

São Paulo escribió con esmero un valioso y bello prólogo declarándose, humildemente, "una eterna aprendiz de las palabras y hechos de Paulo Freire". Creo, mientras tanto, que en su experiencia personal y como docente de la Universidad de São Paulo ella sigue siendo una fiel recreadora del maestro/profesor. La conocí en la labor diaria y desgastante de la cual nunca se eximió para que Paulo, ella misma y todos(as) quienes tenían el sueño ético-político-democrático de "cambiar la cara de la escuela" lograran ese *inédito-viable* y para, como verdadera amiga, no quitarle tiempo a la convivencia de él conmigo.

A Luiz Oswaldo, quien también es mi amigo ahora, profesor de la Universidad Estatal de Ceará, y quien presta su inteligencia y sensibilidad política al Banco de Brasil como uno de sus vicepresidentes; él escribió un texto impregnado de la más auténtica *nordestinidad*. Lo conocí con Paulo, cuando él se empeñaba con talento y voluntad política para que BBEducar se tornara en un programa y que, siguiendo fielmente la percepción de educación de mi marido, llegara a 2004 con 178 554 alfabetizados y alfabetizadas y contara, actualmente, con una matrícula de 150 396 hombres y mujeres que quieren volverse sujetos de nuestra historia.

Un agradecimiento verdadero y fraterno a todos y todas, en la persona de don Pedro Casaldáliga, quienes autorizaron, para la publicación, los textos con sus participaciones al lado de Paulo, algunos incluso estaban bajo su custodia y me fueron cedidos. Con su postura de hermano en Cristo, siempre abierto y solidario, desentrañó dudas y nos regaló con gran satisfacción "'Vivir es recrear': un diálogo sobre la educación indígena".

São Paulo, atardecer del 8 de diciembre de 2004, con la alegría del derecho y el deber cumplidos.

NITA
(ANA MARIA ARAÚJO FREIRE)

Primera Parte

SOBRE LOS INDÍGENAS

I. DE LA TOLERANCIA, UNA DE LAS CUALIDADES FUNDANTES DE LA VIDA DEMOCRÁTICA*

El bárbaro asesinato de Galdino Jesus dos Santos, el indio pataxó que, al despertar por el dolor inefable de su cuerpo en llamas, sabía que irremediablemente estaba muriendo, nos plantea una vez más la cuestión de la tolerancia.

De la tolerancia, de la educación, de la democracia, pero no de la tolerancia o indulgencia que *A* tiene o experimenta en relación con *B*. En este sentido, la tolerancia implica un cierto favor que el tolerante le hace al tolerado. El tolerante, en última instancia, es una persona dispuesta, bondadosa o benévolamente, a perdonar la "inferioridad" del otro.

En esta comprensión alienada y alienante de la tolerancia, como favor del tolerante al tolerado, se halla escondida la desconfianza en el tolerante, cuando no la certidumbre de su superioridad de clase, de raza, de género y de saber frente al tolerado. Éste, por su parte —espera el que tolera—, debe humildemente revelar su gratitud hacia la bondad del tolerante.

No es de esta tolerancia ni de este tolerante ni tampoco de este tolerado que hablo. Hablo de la tolerancia como virtud de convivencia humana. Hablo, por eso mismo, de la cualidad básica que debe de ser forjada por nosotros y aprendida por la asunción de su significado ético: la cualidad de convivir con el diferente. Con el *diferente*, no con el *inferior*.

La tolerancia verdadera no es condescendencia ni favor que el

* Este texto habría sido la tercera carta del libro de Paulo Freire, *Pedagogía de la indignación; cartas pedagógicas y otros escritos*, pero que abandonó aún inconcluso en el momento del fallecimiento del indio pataxó Galdino Jesus dos Santos, el 21 de abril de 1997.

tolerante le hace al tolerado. Más aún, en la verdadera tolerancia no hay propiamente el o la que tolera y el o la que es tolerado(a). Ambos se toleran.

Por eso mismo, en la tolerancia virtuosa no hay lugar para disertaciones ideológicas, explícitas u ocultas, de individuos que, creyéndose superiores a los otros, le dejan claro o insinúan el favor que les hacen al tolerarlos.

Nadie es verdaderamente tolerante si se admite el derecho de decir del otro o de la otra: lo máximo que puedo es *tolerarlo* o *aguantarlo*. La tolerancia genuina, por otro lado, no exige de mí que concuerde con aquel o con aquella a quien tolero o tampoco me pide que la estime o lo estime. Lo que la tolerancia auténtica demanda de mí es que *respete* al que es diferente, sus sueños, sus ideas, sus opciones, sus gustos, que no lo niegue sólo porque es diferente. Lo que la tolerancia legítima termina por enseñarme es que, por medio de su experiencia, aprendo con el diferente.

Algo que me parece fundamental y hasta previo a cualquier indagación en torno a la tolerancia es que ésta constituye una instancia de la existencia humana.

Solamente entre mujeres y hombres, seres finitos y conscientes de su finitud, seres que, por naturaleza, son sustantivamente iguales, se puede hablar de tolerancia o de intolerancia. No es posible conjeturar en torno a la primera entre tigres o entre árboles de mangos y *jacas*.*

En este sentido, la tolerancia es una virtud que debe ser creada y cultivada por nosotros, mientras que la intolerancia es una distorsión viciosa. Nadie es virtuosamente intolerante, así como nadie es viciosamente tolerante.

[...]

* La guanábana china o jaca, *jaqueira* en portugués, es un árbol grande (*artocarpus integra*), originario de Asia y ampliamente difundido en Brasil, con frutos y madera de color amarillo, muy apreciados. [Revisora técnica, RT.]

II. "VIVIR ES RECREAR": UN DIÁLOGO SOBRE LA EDUCACIÓN INDÍGENA*

PAULO FREIRE (PF): Es interesante observar la posición del que domina, sea éste una persona o un grupo, una clase o una masa, o, dependiendo, una nación frente al dominado. La pregunta que se plantea es sobre la relación dialéctica entre los que despojan y los despojados. Una de las características fundamentales del proceso de dominación colonialista o de clase, sexo, todo mezclado, es la necesidad que tiene el dominante de invadir culturalmente al dominado. Por tanto, la invasión cultural es fundamental, porque ésta piensa en el poder, ora a través de métodos violentos, tácticos, ora por medio de métodos cavilosos. Lo que en la invasión cultural se pretende, entre otras cosas, es exactamente la destrucción, lo cual felizmente no se logra en términos concretos. Es fundamental, para el dominador, triturar la identidad cultural del dominado.

Y cuando uno echa una mirada a las experiencias de los países colonizados, Brasil incluido, se ve la barbaridad, la disputa, el comportamiento del colonizador en África; confusos esos momentos finales como cuando me encontré constantemente como asesor del gobierno en ese continente, de un país recién liberado. Se percibe exactamente, en todo y en todos, esa presencia y esa garra de un gobierno imperialista, colonialista, de dominación en el sentido de triturar la identidad cultural del pueblo, del grupo,

* Diálogo de Paulo Freire con los misioneros que trabajaban en las comunidades indígenas de Mato Grosso, durante la 8ª Asamblea del CIMI (Consejo Indigenista Misionero) Regional MT, realizada en Guiabá, del 16 al 20 de junio de 1982. A pesar de haber en este volumen una parte intitulada "Diálogos y discursos", decidí incluirla, debido a la intensidad de su tema, en la correspondiente a los indígenas.

de la clase dominada, para que de esa manera se haga con facilidad la expropiación material de los dominados.

La Historia ya está saturada de eso, se repite en todo lugar. No es por casualidad que el blanco colonizador en África haya intentado convencer al africano de que éste no tenía Historia antes de que él hubiera llegado.

Primera afirmación: ustedes ven que eso científicamente no merece ni una consideración, no vale la pena ni discutir una barbarie de éstas, pero está viva, se expresa por la presencia invasora del blanco en ese lugar. El blanco trajo la Historia en la mano, la Historia es suya, es la Historia del blanco y se la dio de regalo, porque "quiere bien" al desgraciado del negro. En la Historia viene la cultura del blanco, viene la religión del blanco; viene también la comprensión del mundo blanco; la lengua del blanco que es la única que es lengua, porque lo que los negros hablan es dialecto. La lengua es sólo la del colonizador; la del colonizado es dialecto. Es una cosa mala, débil, inferior, pobre, incompetente, no es capaz de expresar el mundo, de expresar la belleza, la ciencia; eso sólo se puede hacer en la lengua del civilizado, en la lengua del blanco que es mejor, más bonita, porque detrás de esa *blanquitud* están tanto Camões como Beethoven.

Observen que ésa es la concepción blanca del Brasil mestizo. Ésa es una concepción blanca del Brasil mestizo en relación con las culturas negras o la de los indios de este país. Es impresionante ver eso en nuestro caso aquí; en un relato de éstos, uno percibe eso. La *blanquitud* brasileña al expropiar las tierras, al dominar la cultura, al considerar a los indígenas como menores de edad, incapaces,[1] quistes de negatividad en Brasil y de inferioridad, o manchas de impotencia nacional. Al hacer eso, no obstante, siempre en ese momento a favor de ese desarrollo de nuestra nación, pretenden obtener una mano de obra para toda esta región del país. Una mano de obra barata, explotada y vilipendiada.

Y para eso, al pretender expropiar a los indígenas de sus con-

[1] Esta situación de los indígenas brasileños sólo fue revertida con la Constitución de 1988.

diciones materiales verdaderamente nacionales, pretenden, en esa búsqueda de conquista del ser cultural del dominado, iniciarlo en destrezas importantes para la *blanquitud*. Pero esas destrezas son mínimas, porque lo que se necesita de la privación de los indígenas para servir mejor a los blancos es exactamente media docena de conocimientos para que con éstos se torne en una mano de obra semicalificada con la vocación de continuar tan explotada como la del trabajador. Esto es lo que para cierta *blanquitud* brasileña significa la integración del indio a la *brasilidad*. Entonces, lo que sucede es que la cosa es dialéctica, viene una respuesta que la *blanquitud* no espera.

En el momento en que la *blanquitud* lanza al indio en una iniciación rudimentaria de estudios, para que la mano de obra indígena se sienta mejor, ellos entran de cualquier manera en el campo de la cultura indígena con esa propuesta, y la respuesta del dominado es exactamente soñar los sueños de la *blanquitud*. Pero no es sólo por pura alineación, no, en el fondo es como si los indígenas estuvieran diciendo: si ustedes vienen acá a ofrecernos los primeros años de escuela, para volvernos trabajadores de ustedes, nosotros queremos ahora estudios para que podamos ser médicos, ingenieros, padres, obispos; no es sólo ustedes, no... Entiendan bien, yo no quiero decir con esto que uno llegue al sertón brasileño para hacer universidad para el indio: estoy diciendo que es inevitable huir de ese tipo de reacción.

En el fondo, el problema mayor en relación con los xavantes no es tanto la reivindicación de ellos, sino que, por detrás de ésta, hay un desorden establecido, es decir, es esa estructura de injusticia lo que está provocando esa respuesta, la cual nos deja incluso sorprendidos. En términos prácticos, no sé hasta qué punto, por ejemplo, un buen trabajo con los xavantes o con los indígenas nacionales sería proponer una tentativa de lectura de la realidad y comprensión crítica de la realidad brasileña, es decir, una profundización para comprender las razones de esto. Por ejemplo, la cuestión no es tanto decirle a los xavantes: "ustedes no deberían soñar con ser ingenieros, médicos, porque el sistema incluso se los

va a dificultar". Porque si yo fuera xavante, diría: "pero ¿por qué no puedo ser pedagogo, cuál es el impedimento, cuál es la diferencia que existe?" La diferencia es exactamente lo que hay en el mundo de acá, es decir, tengo la impresión de que cuanto más cree uno que el xavante es un ser humano competente a nivel de su cultura, de su escuela, es capaz de superar su capacidad actual; en otras palabras, el xavante tiene una cierta sabiduría hoy y es capaz de tener una sabiduría mayor el día de mañana.

Esto en una tentativa de calificación de la razón de ser, del estado actual de cosas que incluso provoca esto, que provoca este tipo de aspiración. Yo no tengo ninguna duda de que no sólo en este campo, sino en otros de la experiencia social, el propio comportamiento del blanco provoca esta respuesta. Es difícil para ustedes decir: "tú no tienes derecho de estudiar". Pero, por otro lado, ustedes están seguros, porque el tipo de escuela que ellos están pidiendo es una especie de veneno. Vean qué situación tan dramática es la de ustedes. Por eso, propongo que se haga un análisis de los aspectos de ellos, un análisis valiente. Porque decir que no tienen derecho no es posible, que no deben soñar con eso no es posible, pero estimular este tipo de educación brasileña de la manera como está no ayuda ni a la clase dominante de este país.

PARTICIPANTE (P): Usted siempre establece una relación entre el dominado y el dominante. Se nota en el pueblo xavante que éste tiene envidia del blanco.

PF: Estás usando un discurso de la clase dominante para comprender la del dominado, eso no sirve. Lo que estás llamando envidia es la necesidad de supervivencia en cuanto dominado.

P: Hay una cosa interesante: como etnia, ellos tienen conciencia de sus valores y procuran defenderlos. Yo no sé por qué el pueblo xavante, que es un pueblo vigoroso y bastante altivo, no tiene esa conciencia y por eso quiere volverse exactamente igual a nosotros. Lo que estoy tratando de decir es: "usted tiene su cultura y tiene su valor".

PF: Hay un libro que considero un clásico, es el de un ex colonizado que ahora enseña en París. Su libro se llama *Retrato del*

colonizado precedido por el retrato del colonizador.[2] Hay un momento en que dice que el colonizador y el colonizado son miembros de una ambigüedad dramática, que es la siguiente: por un lado, él odia al colonizador y, por otro, se siente apasionadamente atraído por éste. Por tanto, este dualismo, esta ambigüedad que el colonizado vive, tiende a romperse, no como resultado de los discursos, pero la ambigüedad tiende a romperse en determinado momento histórico, en que el dominado, de diferentes maneras, se enfrenta al dominador. Es exactamente en la asunción de su vida conflictiva cuando el dominado rompe con su dualismo y se descubre a sí mismo y no quiere ser el otro. Pero en determinado momento, el testimonio de humanidad que el dominado tiene es el mismo que el del dominador.

Es la imitación lo que tú llamas envidia. No es envidia, es la necesidad de estar con el otro, en la medida en que el otro está dentro de él. Una de las cosas dramáticas del colonizado es que él introyecta al dominado. El que domina habita en la intimidad del dominado. El proceso de liberación implica la expulsión del dominador. Ustedes imaginen: hace 480 años el indio de Brasil es dominado, discriminado, considerado como una cosa exótica, domesticado, invadido y manipulado, despreciado en la expresión de su cultura. Pues bien, el existir por ahí una docena de indios en Brasil buscando autonomía representa una cuestión nueva; incluso ahora, creo que existe una cierta religiosidad intensa entre ellos. Ese nivel de lucha se encuentra mucho más entre ellos.

Tengo la impresión de que si ustedes me preguntaran: Paulo, ¿qué sugerirías, si surgiera la posibilidad de, en grupos de niños, adolescentes y adultos, exigirle a alguien que les enseñe? Podría discutirse el pensamiento y la clase cultural a la cual pertenecen, conocer el ser de la cultura, lo que equivale a decir también la lengua, el lenguaje, la Historia, discutir la Historia usando métodos que toda cultura tiene.

Respecto de una memoria oral, es necesario que nosotros,

[2] Alberto Memmi, *Retrato del colonizado precedido por el retrato del colonizador*, Buenos Aires, Ediciones de la Flor, 1983.

quienes estamos trabajando con indios, tengamos una sensibilidad a flor de piel para el problema de la cultura y la Historia. Tenemos que respetar la memoria oral, incluso la introducción de la palabra escrita en esas culturas de memoria oral tiene que ser bien hecha, mostrando un total respeto a la oralidad. Puede explotar lo oral sólo a causa de la palabra en portugués. Sin la palabra escrita, la intimidad del movimiento pedagógico es superior a la base. Son más dialécticos, tienen la comprensión de la totalidad permanente. Debemos, por lo menos, hacer un análisis o tentativa permanente de rescatar la Historia destruida. La intención de la *blanquitud* es destruir ese sentido de la Historia.

P: No acabé de plantear este punto del que usted estaba hablando sobre el choque de culturas. Nosotros tenemos un pueblo xavante cuya cultura trabaja ora para la vida, ora para la muerte. El xavante entiende que, tal vez por una reacción, está explotando por sentirse limitado a 180 000 hectáreas de tierra cerca de la ciudad, apretado por la civilización, naturalmente.

Entiendo la situación de los indios de Brasil. Hay tribus que no dejan que se les falte al respeto. Ellos quieren luchar y demostrar que no se dejan manipular, quieren imponer su propia voluntad. Ellos quieren usar los medios de la civilización para levantarse de donde están, de esta coacción, para manifestarse. Por eso, ellos quieren formar una nación xavante, para tener su presidente, para tener su estructura como la tiene el civilizado, para poder decirnos a los civilizados que es una cosa natural, que no podemos hacerlos a un lado. Necesitamos conocer este aspecto histórico y que tienen necesidad de crecer y ellos crecen. Ellos usan estos medios para poder expresarse.

PF: Lo que pienso es que él asumió muchas cosas, es decir, el indio en estos términos es absolutamente fundamental, es maravilloso. Para mí es a nivel de este anhelo en el que ustedes deben trabajar. Yo no comprendo la presencia de ustedes en el medio de estos indios brasileños, en Brasil, para preservarlos de estas disputas.

P: En cuanto a los indios, en el aspecto cultural, por ahora, ahí la llevan; no sé hasta qué punto ellos creen en su propia cultura.

En un momento creen, en otro parece que no. En el fondo, ésta es la impresión. A veces parece que tienen mucho que ver, a veces no tienen nada. El trabajo del misionero siente la angustia de esta fe y se siente despreciado.

PF: Yo no sé. Una cosa en la que vuelvo a insistir y que me gustaría decirles, incluso en todo momento en que mi palabra pueda parecer vehemente o pueda parecer enfática, esto resulta tan sólo por el hecho de que no digo aquí lo que no creo. Entonces, mi discurso soy yo mismo, lo que no significa que esté aquí, dogmático, diciendo: "Ésta es la verdad". No digo nada de esto. Soy un individuo muy coherente, pero yo les pondría a ustedes otro aspecto, más como un desafío, como un resultado de mis observaciones tratando de comprender el comportamiento de las clases sociales y de las personas dominadas, pobres, despojadas.

Desde hace tiempo, vengo observando el lujo y el comportamiento superficial de los grupos dominados; anduve observando en este comportamiento una serie de posiciones que he llamado mañas de los dominados, mañas históricas.[3] Las mañas se hacen explícitas en el lenguaje, en el color, en la actitud y en la propia reacción al frío. Si no fuera por las mañas, los oprimidos se acabarían, no podrían sobrevivir. La violencia de los explotadores es tal que, si no fuera por las mañas, no habría cómo aguantar el poder y la negación que se encuentra en el país.

Si yo bebiera un vaso de agua en ciertas zonas rurales o en ciertas áreas periféricas de São Paulo, en una casa popular, posiblemente iría a dar al hospital. Mi organismo inmunizado perdió la inmunidad en la medida en que me tengo que adaptar. Si no hubiera esa maña que es orgánica, fisiológica, biológica, etc., el oprimido desaparecería. Pero la desaprobación también se expresa en el lenguaje. Llega el extensionista rural, llega el misionero, llega el especialista en salud pública, cada uno con su discurso. El misionero sobre la trascendencia que no tiene nada que ver con lo mundano: una pésima teología. Un viaje al cielo sin pasar por la

[3] Véase la nota 29 del libro *Pedagogia da esperança*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 225.

Historia. El otro hablando, pronunciando su discurso sobre el problema de entender su lenguaje... Cuando en su conferencia dice: yo esto, yo esto, yo esto... Y cuando los tres se marchan, los campesinos van a hacer exactamente lo que les gustaría hacer. Pero ellos dan la impresión de estar cada cual más satisfecho, pensando que cuentan con uno más, pero en el fondo no. Y hasta es posible que, a veces, el campesino haga lo que ellos quieren: en determinadas situaciones, éste no tiene otra opción sino hacerlo, él también ya sabe.

Hay un sexto sentido que el oprimido posee para adivinar. Este sentido en ellos es más para adivinar que para apropiarse del hecho, de la razón de ser del hecho. Estas mañas, yo creo, no tengo duda alguna, de no ser en el medio de esos indios, éstas no existirían. Desde hace 480 años ellos han sido obligados a portarse mañosos. En la medida en que nosotros seamos capaces de comprender las mañas y estudiarlas y descubrir el papel de éstas en la totalidad de la forma del comportamiento del mañoso, que es el oprimido, la existencia de él y la importancia de su lenguaje, de ser capaces de penetrar en la profundidad del lenguaje del oprimido, no tengo duda de que más adelante uno descubriría que las mañas se volverían métodos pedagógicos.

Uno puede ver en éstas, sugerencias para nuestro trabajo de una pedagogía liberadora. Entonces, muchas cosas que nos parecen debilidad del oprimido, que nos parecen conformismo o desistimiento, muchas cosas sobre esto nos duelen, pues estamos con él, pues nosotros tenemos una opción y adhesión a él, pero sucede que no entendemos aún bien las cosas, por más que uno viva a su lado. Por tanto, muchas cosas de éstas nos parecen una entrega, un desistimiento del ser, pero en verdad no es eso: es la supervivencia en un cierto momento. Y lo que puede acontecer también es que el oprimido se equivoca a veces, en la búsqueda de su supervivencia él puede tener otro tipo de opción. Por eso insisto tanto en un debate.

Si yo trabajara con esos grupos, sobre todo para conversar, lo haría fuera de los encuentros llamados formales, fuera de las horas llamadas de trabajo, procuraría un encuentro para platicar en la noche de luna, en la casa fumando pipa. Trataría de apren-

der la "maña de la piyama" —claro que el indio no tiene piyama—, querría sorprender esas mañas allí en su lenguaje, en el juego de palabras, en el uso de un adverbio. Tengo una pasión por la lingüística, creo que el lingüista tiene mucho qué hacer, en qué ayudar al indio, también descubrir las mañas que pescan el alma del discurso. Les sugeriría a ustedes mucha reflexión. Si yo trabajara en un área y fuera logrando descubrir, un cierto día, comenzaría a poner esa técnica en las manos. En ese momento, uno empieza a adentrarse en los sonidos, uno necesita bañar el cuerpo en las mismas aguas culturales del oprimido. Y vean bien: no estoy aquí preguntando o dándoles lecciones, pues en cuestión de problemas de indios en Brasil, ustedes pueden ser realmente mis maestros y mis maestras, no hay duda alguna y no estoy haciendo ostentación, es porque saben, tienen la práctica y entienden, yo no. Ahora, sucede que mi práctica amplia y extensa con otros grupos sociales de oprimidos me ha enseñado también una porción de cosas, tanto que fui traduciendo expresiones teóricas, las cuales creo que son prácticas también.

De ahí eso me recuerda simbólicamente el Nordeste en tiempos de sequía... tú miras, está todo muy seco, pasa un año, pasan dos, pasan tres, mueren todos los animales, está todo arruinado por la sequía, la tierra se agrieta, cuando un día aparece la neblina y por la mañana nadie reconoce ya el suelo, explota de verde. En dado momento histórico, en cierta circunstancia explota la autenticidad que está aparentemente muerta ahí. Eso no sucede por casualidad, pues no creo que un grupo se destruya porque esos grupos sean demasiado humildes.

¿Cuántos indios hay en Brasil? ¿Tal vez 220 000 en total? ¿Cuántos había cuando Brasil fue conquistado? No digo que Brasil fue "descubierto"; decir eso es un método del colonizador. Si ustedes hicieran una investigación a lo largo de Brasil, incluso si fueran a una preparatoria y a una universidad también, verían que la gran mayoría de los brasileños dirá: "Brasil fue descubierto en 1500". Brasil jamás fue descubierto. Fue conquistado, pero se dijo que Brasil fue descubierto, porque había interés en decir eso a

pesar de ser invadido, de haber conquistado las tierras. De ahí en adelante, los conquistados empiezan a usar un lenguaje como si fueran el conquistador. En otras palabras, 480 años después la gente sigue hablando del descubrimiento de Brasil, lo que es peor aún, de *inconfidencia mineira*, como se llama a uno de los primeros estallidos en busca de libertad, romántica o no, de Brasil, ¿de inconfidencia? Inconfidencia es el nombre que el colonizador tenía que darle, y no nosotros. El problema del lenguaje es un asunto muy serio.

La educación: un acto político

PF: En el fondo todos esos problemas sobre los cuales uno quiere discutir —escuela, cultura, invasión de la cultura, respeto por la cultura— son sobre todo un problema político y un problema ideológico. No existe neutralidad en nada, no existe neutralidad en la ciencia, en la tecnología. Necesitamos estar advertidos sobre la naturaleza política de la educación. Cuando yo digo de la naturaleza política de la educación, quiero subrayar que ésta es un acto político. Por eso mismo, no hay por qué hablar de un *carácter* o de un *aspecto* político de la educación, como si ésta tuviera tan sólo un aspecto político, como si no fuera una práctica política. Y no hay una escuela que sea buena o mala en sí misma, en cuanto institución. Pero al mismo tiempo no es posible pensar la escuela, pensar la educación, fuera de la relación de poder, es decir, no puedo entender la educación fuera del problema del poder, que es político. Es necesario que los educadores estén advertidos de eso, porque en la medida en que el educador entiende que la educación es un acto político, él se descubre como un político. En verdad, el educador es un político, es un artista, él no sólo es un técnico que aprovecha las técnicas o que emplea la ciencia. Y por eso mismo él tiene que optar, y esa opción es política, no puramente pedagógica, porque no existe esa pedagogía pura.

Entonces, en la medida en que el educador es un ser político, él tiene que poseer una relativa claridad, por lo menos en relación

con su opción política, lo que equivale a decir que él necesita preguntarse: a favor de quién trabajo yo en educación, a favor de qué o, en otras palabras, cuál es mi sueño como educador. Es como preguntar también contra qué estoy trabajando, porque yo conozco una cosa por su contrario de ésta; es necesario que yo sepa entonces como educador con quién estoy. Cuál es mi opción, cuál es mi compromiso. Y de ahí en adelante, también necesito vivir una cosa que no es muy fácil, que es exactamente la correspondencia entre la expresión verbal de mi opción y mi práctica. Quiere decir, vean bien: no es el discurso lo que da validez a la práctica, es la práctica la que da vida al discurso, y aquí ya soy como un indígena también, es decir, es mi práctica la que en el fondo dice que mi discurso es válido, y no mi discurso lo que va a iluminar mi práctica.

Es interesante, hay personas en quienes la identidad entre la práctica y el discurso es tal que ellas son un discurso. No sé si soy claro. Sin querer herir tu sencillez y tu humildad como obispo, obispo de todos nosotros, don Pedro, te pondría y te pongo entre esas personas en el mundo que son su palabra al caminar. Tu práctica es tu discurso, es tu palabra. Pienso que eso es de una enorme importancia. Yo les confieso, esa cuestión de pronunciar un bello discurso, un sermón de amor, de caridad cristiana, y al día siguiente considerar al indígena como un sujeto ontológicamente inferior, ¡vete al infierno! ¡No tiene sentido! Tengo la impresión de que esa cosa es muy importante para la gente.

Por ejemplo: soñamos con una escuela —ahora vuelvo inmediatamente a un análisis ya hecho—, una escuela que sea vivida o cuyos contenidos programáticos correspondan a la ansiedad de los educandos, e histórica, cultural y socialmente, una escuela en que los educandos ejerzan el derecho de ser sujetos. Y hace un momento, a la hora del café, Beth[4] me decía eso: que un día, cuando conversaba con una mujer del grupo en el cual trabaja, ella le dijo:

—Tengo una cosa que enseñarte.

[4] Hermana Beth Almarante, nieta del mariscal Rondo, miembro importante del CIMI, que trabaja con los indios myky.

—No, no me digas una cosa de éstas —respondió la mujer.

No entendiendo la respuesta, continuó:

—¿Por qué? ¿Qué hay?

Y de repente, el problema de la cultura, el problema del lenguaje, parte del punto de vista de nuestra cultura autoritaria. Beth estaba segurísima, ésa es una frase normal: "Tengo una cosa que enseñarte". Desde el punto de vista de la cultura de ellos, en que la palabra es la acción transformadora, donde el conocimiento se da en este misterio de la palabra, hubo una reacción, y entonces su compañera indígena le dijo:

—No, estaría mejor si tú dijeras: "yo te enseño y tú me enseñas".

Por tanto, la mujer indígena planteó exactamente —hasta parece que ella había leído la *Pedagogía del oprimido*—, ella planteó en verdad el problema de la *dialoguicidad*. El problema de la dialoguicidad tiene que ver no sólo con la teoría del conocimiento, sino también con la actitud democrática de la presencia del ser como sujeto de su conocimiento, como sujeto de su educación. Ahora, una escuela que experimente un poco de esto no será en verdad destructiva. Trabajará, por el contrario, por la restauración y recuperación de la memoria que a veces se pierde.

Entonces, concuerdo con tu observación. No toda escuela..., yo sé que en Brasil la mayoría la está echando a perder en verdad. El otro día me preguntaron en Belo Horizonte si yo creía que era necesario la reforma de la educación brasileña. Y dije: "Mire, no sólo es la educación brasileña, es la sociedad brasileña completita la que tiene que rehacerse, la que tiene que ser reconstruida, reinventada". Y reinventando a la sociedad entera nosotros vamos a reinventar la educación que ahora no vale casi nada. Vale algo, pero está horrible, y con ella, la escuela.

En este caso, tengo la impresión de que si ustedes pudieran dedicarle un poco de esfuerzo, trabajando muy de cerca con el método de las lingüistas, lo que quiere decir que apuesto por ese estudio, no que estoy idealizando el papel de las lingüistas ni el papel de nadie, pero creo que la comprensión de la cultura empie-

za por la comprensión de la lengua y del lenguaje. Ellas me estaban dando explicaciones formidables desde el punto de vista de la estructura del pensamiento, el no uso de los adjetivos, de las oraciones llamadas intercaladas, adjetivas, subordinadas con el pronombre *que,* por la falta de este *que,* el cual liga de una manera dependiente el pensamiento de uno con el otro; entonces en esa cultura cómo es que el pensamiento se da para hacer explícito eso; por tanto, las yuxtaposiciones del pensamiento que hacen que el discurso entero sea realmente muy diferente del nuestro, muy original también y muy bonito, complejo y simple al mismo tiempo. Por tanto, pienso que ustedes podrían hacer experimentos con escuelas diferentes. Para ello, insisto, es necesario que haya una claridad política cada vez mayor y también, obviamente, desarrollar asimismo mañas en ustedes. Las mañas son exactamente las tácticas que uno tiene que utilizar cuando se trabaja con el reconocimiento de los límites con los cuales nos tenemos que enfrentar a todo tipo de restricciones, es decir, para hacerles frente.

Escuela, ideología y contradicción

PF: En los años setenta, se desarrollaron algunas teorías francesas desde una perspectiva marxista; Althusser, filósofo marxista francés, llamaba a la escuela el aparato de reproducción ideológica del Estado, por tanto, de una sociedad política y, por consiguiente, de la clase dominante. Hay una serie de teóricos que estudiaron también todo eso de una manera muy precisa. En Brasil, cuando llegó, creo que asumió un carácter más mecánico que la propia teoría de ellos en su origen. Pero, indiscutiblemente, lo que se observa es que la educación sistemática tiene una tarea fundamental, consistente en reproducir en el poder la ideología de quien tiene el poder, evidentemente.

Pero sucede que la educación no es sólo eso. En este caso, por tanto, indiscutiblemente la escuela reproduce y siempre reprodujo la ideología de la clase que está en el poder. De ahí su no neutrali-

dad. Sin embargo, sucede que la escuela vive intensamente, a través de nosotros, las contradicciones que se dan en la sociedad. La escuela entonces, por un lado, reproduce la ideología dominante, pero por otro, se da también, independientemente del querer del poder, en el juego de las contradicciones. Y, al hacer eso, ella termina por contradecir también la ideología que por tarea debería de reproducir. En la medida en que comprendemos el papel de la escuela, la relación entre la escuela, la sociedad y la estructura dominante en términos dinámicos, dialécticos, contradictorios y no mecanicistas, uno comprende mejor eso.

Porque vean lo siguiente: o reconocemos que la escuela además de reproducir la ideología dominante también posibilita la crítica a esa ideología, o no tenemos cómo explicarnos. A no ser que dijéramos: somos geniales, o entonces fuimos puestos en la escuela por papá del cielo, que arrojó a la gente desde allá para engañar a los dominantes. Pero el papá del cielo no se mete en eso y nosotros no somos geniales. Es que en verdad los mecanismos o, mejor, las relaciones que se dan en la sociedad, infraestructuras y superestructuras, son históricas. Son contradictorias y no mecanicistas. Por eso yo decía: la escuela no es buena ni mala en sí. Depende de a quién sirve en el mundo. Necesita saber a quién defiende.

Por ello también es posible, en cualquier sociedad, hacer algo institucional y que contradiga a la ideología dominante. Es a eso a lo que llamo uso de los espacios de los cuales uno dispone. Lo que tenemos que hacer exactamente es medir los espacios dentro de las instituciones en donde uno anda, hasta en la Iglesia. Quiere decir, cuál es el espacio libre que tenemos y ahí ocupar ese espacio. Vean bien: la cuestión de los espacios es una cuestión que, siendo política, es histórica. Los espacios históricamente se cierran y se abren, es decir, no es una cosa así definitiva. Vean, por ejemplo, en el equívoco en que estaría al afirmar categóricamente que la Iglesia es reaccionaria. Aquí uno cae en el problema del verbo *ser*, que califica la esencia del ser.

En otras palabras, cuando me acuerdo de mi niñez y de mi juventud, yo seguí en la Iglesia católica porque soy un individuo

impertinente, renitente. Y hasta acostumbraba decir cuando joven: bien, si formar parte de la Iglesia católica fuera igual a echarle porras a un equipo de futbol, ya habría cambiado yo por la repulsión... Era casi así, en todo mi cuerpo sentía el rechazo a un tipo de sermón horrible, una contradicción extraordinaria con el mensaje de Cristo. Mi exigencia por la coherencia entre el discurso y la práctica era una cosa enorme, ya en mi niñez; no podía comprender a un padre gordo dando un sermón a un pobre.

No hay trascendencia sin lo mundano. Tengo que atravesar lo mundano para alcanzar la trascendencia. Esa cosa me irritaba mucho y en mi juventud nunca confundí ese sermón con el mensaje de Cristo. Nunca tuve que salir o cambiar de equipo. Pero hoy observen lo que viene siendo la Iglesia en Brasil, para no hablar de toda América Latina... Nosotros vemos el papel, el compromiso histórico que la Iglesia fue asumiendo en Brasil, en el momento en que fue volviéndose profética de nuevo. Al principio, ella fue profundamente tradicional, después fue moderna o modernizada, que es una manera inteligente de ser más eficientemente tradicional. Por último, grandes sectores de la Iglesia en Brasil encarnan de forma verdadera la posición profética, de quien denuncia, de quien anuncia, de quien no tiene miedo de la muerte.

Así que soy muy cuidadoso con esa cuestión de decir tal cosa *es*. No, creo que ninguno de nosotros *es*. Pienso que nosotros *estamos siendo*, o *no siendo* históricamente. Uso mucho los verbos en gerundio para marcar el proceso histórico.

Por tanto, creo que es la misma cosa en relación con la escuela. De manera que no acepto la concepción generalizada. Tú puedes tener una escuela, depende de la inserción histórica y política de ésta. Ahora, nuestro gran problema como educadores es saber qué hacer y cómo hacerlo, en función de nuestra opción. Hay una opción que no corresponde al modelo vigente. Vean bien: cuando el educador coincide con el modelo vigente, él no tiene ningún problema. Para quien el capitalismo es un negocio extraordinario, es una solución humanista, entonces el trabajo de ese educador es

ayudar a la preservación de este desarrollo moderno del capitalismo. Este individuo no tendrá ningún problema con el régimen. Pero cuando el educador, por equis razones, tiene opciones pero no ésa, entonces empieza a tener necesidad de vivir intensa y hábilmente lo que yo llamo la relación entre táctica y estrategia.

Esto quiere decir: en la estrategia tú sacudes tu sueño, lo que buscas que sea viable. Y las tácticas son exactamente los caminos que creas al andar para hacer viable el sueño. Y cuando el camino no tiene nada que ver con el sueño, entonces es contradictorio. Y cuando el camino tampoco considera los caminos del otro equipo del lado de allá... Uno de nuestros equívocos es pensar que sólo nosotros estamos soñando, ¿entienden? Pero el otro equipo del lado de allá no está soñando, sino que está defendiendo la concretización de su sueño. Es el régimen capitalista. Ese individuo tiene más cuidado con el sueño opuesto que nosotros. Bien, la práctica de uno, cuando se es claro y se es lúcido, tiene que ver con el límite del espacio de los individuos, quienes están del lado de allá de nuestro sueño. No son mis límites. Cuando estoy actuando, tengo que saber cómo es que el individuo que no sueña igual a mí puede reaccionar a mi acción. No sé si está claro, porque aprendí cuando era niño que si un sujeto da un golpe con la punta de la navaja, perfora. Creo que eso era válido cuando niño y lo continúa siendo hoy.

Aprendí que la transformación social se hace con gente viva, y algunos héroes que murieron no fue porque quisieron, sino porque, en fin, murieron. No estoy proponiendo una cuestión de miedo, no: estoy proponiendo esta relación dialéctica entre la táctica y la estrategia; en otras palabras, estoy proponiendo la sensibilidad para la percepción del posible histórico, es decir, ¿cuál es el posible histórico hoy? Porque no existe duda alguna de que tú sólo tienes una manera de hacer mañana lo que uno no puede hacer hoy: es hacer hoy lo que puedes hacer hoy. Entonces, haciendo lo que ahora puedo hacer, me preparo para hacer mañana lo que hoy no me es posible hacer. Y estas cosas, creo, son de una importancia enorme para una charla como ésta. Aparentemente, esto no tiene

nada que ver con los indios, pero aquí hay un grupo de gente que se preocupa intensamente por esto. Pero hay mucha más gente preocupada por el sueño contrario. En este caso, todo esto es política. No es asunto de idealismo, esto es una acción política, aun cuando es evangélica, y precisamente porque es evangélica no disocio una cosa de otra. En este sentido es cuando yo decía que la escuela es o no es. En otras palabras, es necesario saber lo que puedo hacer en una escuela, hasta usando la maña de que la escuela que quiero hacer es una escuela tradicional.

P: Nosotros tenemos tres tipos de realidad de escuela allá en la región de los tapirapés y karajás en la isla del Bananal, en Mato Grosso, desde el grupo de familias como los karajás, en Luciara, quienes prefieren quedarse en la ciudad a causa de la escuela. El karajá que estudia en la escuela de *tori* [no indio] en la ciudad. El Instituto Lingüístico de Verano también tiene un programa de escuela que abarca casi todas las aldeas karajás. Se forman maestros que inician la alfabetización en karajá y sólo más tarde pasan al portugués, incluso para trasladar la ideología del blanco dentro de ese plan de educación.

PF: ¿Tienes alguna cosa concreta para dar como ejemplo? He oído hablar de eso desde hace varios años.

P: Traje los libros para aprender a leer, se los puedo mostrar. Los libros para 1° y 2° años son en karajá, después viene la transición, que ya no es en karajá, y de ahí en adelante es en portugués.

P: Con los tapirapés, nosotros tratamos de hacer la escuela a partir de la propia vida de ellos. Tuvimos problemas de lingüística y fuimos haciendo intentos. Iniciamos la alfabetización, porque creímos que era importante para su vida, también sobre el problema de la tierra, sobre el de la búsqueda de identidad tapirapé, las fiestas, el problema del blanco, las cosas que éste trae y otros asuntos que parecen importantes para su vida. Tuvimos muchas dificultades debido a la lengua, tanto que en la clase hacíamos la discusión en portugués, pero las palabras generadoras eran en tapirapé. Sólo más tarde ellos asimilaron la técnica de la discusión y continuaban discutiendo en su lengua. Nosotros

hablamos un poco tapirapé, pero no lo suficiente para entablar una conversación.

DON PEDRO CASALDÁLIGA (DPC): Un paréntesis. Intercambiando elogios, para su satisfacción, se partió del método de Paulo Freire en la aldea tapirapé, con la preocupación de palabras generadoras.

P: Ahora uno ve la importancia que tuvo la escuela, aunque también en relación con las fiestas. Los tapirapés eran un pueblo que había dejado bastante las danzas y, con el inicio de la escuela, ellos recomenzaron varias cosas y se interesaron por la escuela. Empezaron a reflexionar sobre esas cosas y la recuperaron bastante en relación con las fiestas y también la lucha de la tierra, al mismo tiempo que asistían a la escuela. Fue en esa misma época cuando empezaron las Asambleas Indígenas con representantes del grupo. Éstas fueron dos cosas importantes para la lucha tapirapé.

Después de la alfabetización en su lengua, llegamos hasta cierto punto, y después no logramos avanzar más. Entró la alfabetización en portugués y a partir de ahí se logró producir muchas cosas, pues era nuestra lengua, así se avanzó más. Cuando ellos estaban completamente alfabetizados en portugués, surgió un nuevo problema: ellos no tenían qué leer. Lo que existe en portugués para leer ellos no lo pueden seguir. Es toda una lucha para conseguir el material; ahí surgió esa idea de nosotros para reunirnos con Beth y tratar de hacer un material adecuado para que leyera el grupo.

PF: En esta experiencia de ustedes, ¿alguien domina bien la lengua de ellos?

P: No. Nosotros tuvimos una noción muy inicial. A partir de eso, fuimos descubriendo muchas cosas en la escuela. Y cuando enseñábamos en tapirapé, se enseñaban muchas palabras, discutíamos con ellos y así nosotros seguimos estudiando.

PF: Estoy sorprendido. ¡Cómo es que ustedes manejan ese asunto en aquellas regiones de Brasil!

Una pregunta que les haría a ustedes: ¿existe en ellos realmente voluntad para leer y escribir en portugués?

P: La escuela se inició a petición y por insistencia de ellos.

Ellos quieren aprender también, tener continuidad. La gran cuestión de ellos es: "¿Será que la escuela de aquí corresponde a la escuela de afuera?"

PF: Y ahora ¿por qué? Nosotros estamos volviendo a la charla de esta tarde. Hasta qué punto la ideología dominante, consumista, capitalista en Brasil, está provocando, por un lado alejando y por otro provocando, la búsqueda de cierto instrumental. No es por casualidad que este grupo indígena deba estar así, simplemente porque amaneció en un lunes diciendo: "voy a aprender". Debe haber una preocupación existencial.

P: Ellos sintieron mucho la necesidad a causa de la lucha por la tierra; para poder ir a Brasilia, necesitan tomar un autobús; la Funai (Fundación Nacional del Indio) los engaña en todo momento... entonces ellos sienten mucho la necesidad de aprender portugués a causa de esto.

PF: ¡Es una excelente razón!

P: Eso le quería preguntar. Hasta qué punto esas exigencias son válidas: primero, las dificultades dentro del Estado; segundo, la percepción de que es necesario entender la maña, nuestra maña, y nuestra maña es a través de la escuela, de la palabra escrita.

Entonces, en ese punto no resulta, pues ¿qué es lo que se ofrece a los indios que están escolarizados en general en materia de lectura? Para los que acaban, pudiendo, van a leer *Parantim* y el *Boletín del* CIMI.[5] Eso sólo no basta para que nos comprendan a nosotros y a nuestra sociedad. Pienso que sería importantísimo adaptar una literatura.

P: *Parantim* solamente no basta...

PF: No basta.

P: Sería una forma adaptar una literatura, nuestra buena literatura, humanista o no sé cuál, política, para hacer que ellos nos entiendan.

PF: Mira, la base de eso, en este punto, sería una sugerencia, cuando pregunté si alguien de ustedes tenía el dominio de la

[5] Ambas son publicaciones del CIMI (Consejo Indigenista Misionero).

lengua, si hubiera esa posibilidad, depende del dominio de la lengua..., sería grabar historias de la tribu. Toda la cultura de memoria oral está llena de historias y proverbios, está llena de metáforas. Ésas son las características fundamentales de culturas como ésas. Y vean bien cómo Cristo en tanto pedagogo tenía —tenía que tener, ¿verdad?— también una intuición lingüística extraordinaria. Uno ve que Cristo pronunciaba el discurso con parábolas: historias que él contaba y que él provocaba para que se obtuviera una conclusión. Así era en su tiempo, y así sigue siendo en las culturas preponderantemente orales, o relativamente orales, como es el caso de la nuestra. La cultura indígena es casi del todo oral. En el resto de Brasil, en las áreas rurales es preponderantemente oral. El uso de historias es sin lugar a dudas pedagógico. Es un camino de pedagogía y de política.

El problema es saber a favor de quién va a usar uno el mito. Eso para mí es de importancia fundamental. La obra teatral aquí es el uso de la historia; por ejemplo, esa cultura debe estar llena de historias de animales, de aves, de árboles, es decir, hay una intimidad orgánica entre el hombre y la mujer, en esas culturas, y el mundo. La relación es umbilical. Eso ya es la cultura, esa relación es eminentemente cultural y el lenguaje en ella también es orgánico. Éste tiene que ser necesariamente un lenguaje natural, quiere decir un lenguaje material, concreto, sin abstracciones. Difícilmente se tendrá en esas culturas, en esas historias, frases en torno a conceptos. Nosotros usamos el concepto porque nos distanciamos de tal manera de lo real que terminamos jugando con los conceptos de lo concreto. Es una cosa maravillosa. Como si fuéramos un grupo de malabaristas, jugando con los conceptos del mundo concreto, a mil metros, a un millón de kilómetros de distancia...

En estas culturas no hay ningún juego conceptual. Lo que hay es el propio mundo. A través de esas historias o por medio de ellas se da la pedagogía, la formación. Hay gente elitista e incompetente que piensa que en esas culturas no hay teoría, que en esas culturas no hay educación sistemática teórica. Esas culturas son eminentemente pedagógicas, en el sentido más profundo que tiene

esa palabra. Y las historias en esas culturas poseen un papel pedagógico inmenso, enorme. Por tanto, una primera sugerencia sería recoger esas historias en la lengua original, en la lengua nacional de ellos y, por otro lado, traducirlas. Ahora, es necesario ver cómo hacer esa traducción al portugués aproximándose tanto como sea posible al espíritu de la lengua nacional de ellos y de ellas.

P: ¿La divulgación de ese material no sería una forma más de dominación? Eso va a pasar a manos de todo el mundo.

PF: Si uno fuera de ese modo, nosotros hacemos una guerra más grande que la reducción que el gobierno hace. Terminamos haciendo una reserva dentro de la reserva para defender a los reservados. Ahora, yo respeto tu pregunta, pero creo lo siguiente: no propongo que se haga una cosa de éstas para hacer una tesis de maestría en la universidad, no, defender una tesis y mandar a volar a los indios. Y publicar eso para ganar dinero. No. Estoy proponiendo que la investigación vuelva al indio. Él es un investigador también, y no yo el investigador de él. Eso es un instrumento de pedagogía suyo. Ahora, en la medida en que trabajes intensamente con un grupo indígena en la comprensión de su propia cultura, si después algunos explotadores se apoderan de este material para volver allá y explotarlo, no va a dar resultado. No, porque el individuo asumió su cultura. ¿Cómo va a ser él explotado? En todo trabajo de educación, político, por tanto, en todo trabajo de liberación y en todo trabajo humano existe un riesgo. Así, o corres el riesgo o te suicidas.

Existir es arriesgar. Existir, en el sentido más indefinido posible, y por eso mismo más radical, es arriesgar. Pero no por eso deja uno de existir, porque estamos aquí. Y lo formidable de la existencia es que es arriesgada. Imagina si no lo fuera, sería muy aburrido. En otras palabras, en toda la Historia tú estás sujeto a un riesgo, pero ahí estás corriendo un riesgo y disminuyendo otros riesgos. En la medida en que corres un riesgo, no de revelar la cultura del otro para apoderarte de ella, sino para que el propio indígena nacional se apodere de los valores de su cultura, estás posibilitando que él luche mejor. Una de las razones que ellos me

dieron aquí para aprender portugués era para poder luchar mejor en Brasilia, para poder tomar el autobús. También es necesario que ellos se conozcan mejor, dentro de su propia cultura, para que puedan luchar con nosotros.

Pero el problema es el siguiente: tú tienes un gran respeto por su lengua. Ahora, de manera secundaria, está la traducción en otra lengua, en la lengua extranjera que es el portugués. Él también tiene que leer el portugués, es material de lectura, de reflexión, y ahí la colaboración del lingüista es absolutamente fundamental. Es necesario que el propio indio entienda lo positivo de su lengua. Y para eso, la lingüística nos puede ayudar enormemente y a los demás educadores. Ustedes deberían trabajar junto con los lingüistas, cuando analicen un texto de la historia en la lengua vernácula y en la traducción brasileña. Y discutir con ellos, por ejemplo, cómo hay una riqueza fantástica en su propia lengua: que ellos dicen eso con más fluidez, que en portugués tuvimos dificultades para traducirlo, que no salió tan bonito como en la versión original...

¿Quieren ver otra cosa? No sé si ustedes confirman esto. Yo apuesto, por intuición, que esas lenguas deben de tener un contenido afectivo extraordinario. No soy lingüista, no conozco ninguna de ellas, pero apuesto. Me acuerdo, amigos, hace unos cinco o seis años cuando estaba en las islas Fiji en el Pacífico Sur, donde recibí un homenaje. Fui homenajeado por un grupo de aborígenes, así denominados por los blancos, en medio de la selva, ¡qué cosa formidable! La gente, considerada como inferior, como no intelectual, me rendía un homenaje porque me conocía como intelectual. Así, me homenajearon en medio de la selva y fue una bella ceremonia, una ceremonia de comunión, y yo tenía que beber una bebida que me parecía muy extraña para mi cultura. Durante gran parte de la ceremonia yo no tenía derecho de hablar. Vean el problema del habla, de las palabras en esas culturas. Yo no tenía derecho de decir una sola palabra hasta el momento en que fuera recibido como un miembro de ellos, hasta el momento en que me dijeran sí a mí. Y durante ese lapso había un individuo que habla-

ba en mi lugar. Es una cosa maravillosa. Por un lado, ellos se negaban a que yo hablara, por otro, no aceptaban que hubiera un silencio con mi presencia. Era una cosa bonita. Yo podía ser un silenciado. Entonces, delegaban a uno de ellos que era el portavoz y que hablaba sin consultarme. Por tanto, él hablaba en mi lugar y llegó el momento en que pude hablar, cuando fui recibido, después de la comunión. Obviamente hablé en inglés. Una mujer de la tribu traducía a la lengua vernácula. Ella tenía una formación universitaria en Inglaterra. A mi lado, estaba un sacerdote francés, quien vivía ahí desde hacía 30 años y se rehusaba a hablar en francés. Sólo hablaba la lengua nativa del grupo con el que vivía y conmigo habló en inglés. No quiso hablar en francés. Cuando hablé en inglés, hice un esfuerzo enorme para lograr decir en ese idioma lo que mi afectividad brasileña hubiera gustado haber dicho. Y la joven lo tradujo a la lengua propia. Al final de la ceremonia, el padre francés me dijo: "Mira, es una pena que no entiendas la lengua de ellos, porque las palabras de la traductora fueron mejores que las originales en inglés". Él era un individuo formidable y estaba de tal manera prendado de la afectividad de la lengua, que me dijo: "Mira, yo no sé el portugués que ustedes hablan en Brasil, pero mi convicción es que pronunciaste un discurso profundamente afectivo, sólo que en inglés..." Y como él dominaba el inglés, él estaba oyendo mi discurso y la traducción, él entendía perfectamente la lengua nacional. Y dijo: "La traductora, entonces, tenía todas las posibilidades de decir en su lengua exactamente lo que a ti te hubiera gustado haber dicho pero no dijiste, y por eso el discurso de ella fue mejor". Y anoté eso en mis curiosidades.

Yo apuesto: esas lenguas son profundamente afectivas. Su sintaxis es afectiva. Su lógica está rica de afectividad. Creo que sería maravilloso si ustedes pudieran mostrar los valores que tiene la lengua de ellos, que no es inferior al portugués. Por el contrario, en ciertos aspectos es mejor, explicita más. Pero tampoco estoy proponiendo que ustedes transformen, no es para tomar a los grupos indígenas para darles un seminario académico o un curso de lingüística. Segundo, hay una relación directa entre su len-

gua y su mundo, su realidad, su historia, su cultura, que su lengua es ya eso. Ustedes podrían aprovechar el propio material de lectura para transformar en material pedagógico la interpretación de la realidad a través de la propia historia que ellos les contaran. Creo que ése podría ser un camino de la escuela. Y el otro sería aprender a descifrar las mañas del dominador. Una de nuestras tareas como educadores es ésta: descifrar el mundo opresor al oprimido; es por ello que este trabajo es político. Quién sabe: determinados textos escritos en los periódicos debieran ser traducidos a la lengua de ellos. Creo que hay un mundo de material que ustedes pueden elaborar. Ahora, siempre *con* ellos, nunca sólo *para* ellos.

P: El Instituto de Verano ya ha hecho una especie de antología de historias. Ellos lo hicieron así: no las recogieron de los viejos, no; ellos tomaron a los alumnos que eran jóvenes, y como ellos tienen una nueva comprensión, una nueva visión de los mitos que fueron contados, hubo una recreación, no muy favorable.

DPC: Es gente joven que, casi con una cierta buena voluntad, recoge cantigas de Juan Pueblo. Yo estaba pensando en hacer esas exposiciones que son preocupación nuestra: ¿el hecho de que en las lecturas escolares se lean trozos de la Biblia sería un mal principio? Pienso que no, depende, ¿verdad?

Si esas lecturas son hechas con desprecio o con cierta benevolencia, es una cosa. Ahora, si realmente ellos aprendieran qué es la raíz de la propia cultura y hasta de la propia fe, creo que es otra cosa.

PF: El énfasis en la *oralidad* no puede parar en nombre de la grafía. Ve lo siguiente: en primer lugar, toda lectura de la palabra está siempre precedida por la lectura del mundo. Segundo: si toda lectura de la palabra está precedida por la lectura del mundo, eso nos remite a la lectura del mundo. En otras palabras, la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra y la lectura de la palabra exige la continuidad de la lectura del mundo. Pero eso es histórico: fue así que el animal se volvió gente y después de volverse gente el ser humano habló. Porque primero cambió el mundo, practicó y entonces después escribió, después de mucho tiempo.

Otro problema: tampoco puede haber separación entre leer y escribir. El ejercicio de la lectura necesariamente exige el ejercicio de la escritura, y de la propia producción del texto. Es necesario no separar la lectura de la producción de la palabra para ser leída de nuevo. Fuera de eso, no tiene sentido la lectura. Pero, al mismo tiempo, hay que entregarse de manera gustosa al juego de la *oralidad*. En ese sentido, por ejemplo, sería fantástico que ustedes estimularan al máximo la dramatización. Y en ello tenemos un precursor que fue el propio Anchieta; se pueden discutir los contenidos políticos e ideológicos de Anchieta, pero su trabajo, en ese sentido, fue extraordinario. En otras palabras, pienso que hacer dramatización también, de algunas historias que no tienen que ver con una profundización mayor, con un misterio mayor de la cultura, en que se implique una riqueza del mito, creo que sería bueno, la dramatización que provoque el ejercicio de la *oralidad*.

P: En los tapirapés es así y creo que en los otros grupos también debe ser. Para contar un mito, ellos lo representan. Y en la lengua hay sonidos que nosotros no sabemos, no hay cómo escribirlos. Las historias de luchas con los hacendados, discusiones con ellos, las representan y tienen mucho de dramático.

PF: Las lenguas orales son tan concretas que se vuelven corporales. No sé si estoy muy simbólico pero las lenguas son corporales. Es una cosa extraordinaria, ve cómo habla un africano. No conozco, no tengo experiencia con los grupos indígenas brasileños. Es una de mis deficiencias. Pero me acuerdo que en África vi cómo un africano habla de modo general con el cuerpo entero. Le haces una pregunta, no cuando él ya está intelectualizado, y la respuesta que da es con el sonido de la palabra y el meneo del cuerpo. Participé en muchas conversaciones en zonas rurales de Guinea-Bissau; cuando el pueblo hablaba, era necesario hacer una rueda, un espacio casi como éste, porque dramatizaba toda la historia. Recuerdo que un día en Dar es Salaam, en Tanzania, con el ministro de Educación de Guinea-Bissau, fuimos convidados a una ceremonia de clausura del curso de un instituto de formación política del partido, en esa ciudad. Inicialmente, el director de ese

instituto habló en inglés, haciendo una relación de las actividades. Mientras hablaba en inglés, no movía el cuerpo, exactamente como el idioma inglés lo exige. Él movía únicamente la boca; ni la mano ni ninguna otra cosa. Cuando terminó el informe en inglés, pronunció el mismo discurso en su lengua. La primera cosa que hizo fue alejar de sí el micrófono y delimitar un espacio, el cual era necesario para hablar. ¡Vean, es un teatro, una cosa maravillosa! Yo no entendía la lengua, pero entendí el lenguaje, el cuerpo, el gesto. Y ahí le dije al ministro de Guinea-Bissau:[6] "Cabral, cuando discuto con ustedes en Guinea este problema de la lengua y de lenguajes, yo tengo razón. Ve, ese hombre ahora está haciendo la traducción de lo que dijo en inglés. Pero ahora él está hablando, antes él había traducido. El primer discurso fue la traducción, cuando habló en inglés. Pero ahora es su cuerpo el que habla".

Eso tiene que ser aprovechado por nosotros. El problema, por ejemplo, del uso del cuerpo en el proceso de liberación en cuanto expresión de cultura es absolutamente fundamental. El respeto por el cuerpo, ve cómo nosotros los occidentales tenemos mucha marca defectuosamente cristiana, echamos a perder el cuerpo. Ve: san Pablo habló tanto del cuerpo, uno habla tanto del cuerpo místico, y al mismo tiempo el cristianismo dio una connotación de pecado al cuerpo, de la cual uno difícilmente se libera. Cuando el cuerpo es una cosa excelente. No importa que sea gordo o flaco, el cuerpo del ser humano es una cosa maravillosa, una presencia creadora. Y en esas culturas no existe ningún cuestionamiento al respecto. Uno puede pasar, podemos tener 480 años de cristianismo deformado, pero este aspecto no se movió. Otra cosa: nosotros los cristianos tenemos que ser suficientemente humildes para reconocer las tonterías que hicimos y ver que es tiempo de no hacerlas más. Debemos respetar esa maravillosa comprensión lúdica del cuerpo. Se juega con el cuerpo, el cuerpo en el árbol, el cuer-

[6] En esa época el ministro de Estado de Educación y Cultura era Mário Cabral, a quien Paulo Freire le dirigió numerosas cartas, transcritas en el libro *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Madrid, Siglo XXI, 1978.

po en el césped, el cuerpo en el agua, el cuerpo al sereno, el cuerpo en la lluvia, el cuerpo en el trabajo.

P: En la Misión Anchieta hay fundamentalmente ocho grupos, ocho pueblos con los cuales se trabaja más. El problema de educación, si las fechas históricas son correctas, fue enfrentado de modo más sistemático allá por 1947, cuando empezó realmente a funcionar sistemáticamente el internado Utiariti. Cuando el internado se cerró, en 1971 —ya se estaba clausurando desde unos tres o cuatro años antes—, la práctica ahí era la de una educación indígena uniforme para todos, que tal vez no desconoció completamente la diferencia. Además, se podría ver si incluso dentro de esa diferencia hay algún denominador común.

Yo casi distinguiría a dos pueblos que por dos motivos diferentes permanecieron con una educación primitiva, pero digo esto no en el sentido peyorativo, al contrario. Son los nhambikwaras justamente con quienes se entró en contacto y que prácticamente fueron reactivos, gracias a Dios, a nuestro sistema. Los nhambikwaras y los salumães son dos extremos, culturalmente hablando. Y más o menos dentro de esos grupos están los mykys. Luego hay otro grupo muy especial, que son los iranxes, un grupo étnicamente muy mezclado, en parte debido a la Misión.

Tenemos actualmente a los rikbaktsas, a los kaiabis y a los apiakás. Sobre todo ellos, de un modo o de otro, se enfrentan a los problemas propios de una educación escolar, pero ellos piensan en las consecuencias y en los efectos de la escolarización como tal. Ahora, en estos dos grupos, por circunstancias aparentemente externas, la Misión ya no está dando escolarización. Prácticamente, se puede decir, allá nada tenemos, dimos muchas vueltas y hubo muchos cambios.

Los rikbatsas también esperan alguna cosa de la escuela, parecida a la de los iranxes, es decir, esas cosas que conocemos: saber portugués, matemáticas, para poder defenderse.

P: También tenemos un trabajo que considero muy importante, de mitología. Quince libros que están transcritos, lo que es un trabajo enorme. Todo eso tiene ya un vocabulario, extraído de los

propios mitos, de las conversaciones, donde hay unas 4 000 entradas, es inmenso.

Para los kaiabis y los apiakás, se tiene incluso una estructura de tipo más escolar. Y aquí también, no fue para los apiakás, sino para los kaiabis. Nosotros ubicamos a los kaiabis y a los apiakás juntos, primero porque los dos son de lengua tupí, y hasta geográfica e históricamente, entonces, estuvieron unidos en dos reservas contiguas. Ahí el Instituto de Verano hizo trabajos, textos para leer, que tampoco se utilizan. En la aldea solamente tenemos un ejemplar de los tres volúmenes. El Instituto realizó diversos trabajos de gramática, hay estudios científicos, y hasta les pagaron a los indios para relatar cuentos, leyendas y lo que un indio vio cuando fue a la ciudad, así que éste cuenta eso en su lengua.

También contamos con una nueva mitología nhambikwara, recogida y publicada, con aproximadamente 150 páginas.

P: De los iranxes es la misma cosa: tienen una mitología relativamente exhaustiva. Una mitología bastante completa como pueden ser completas éstas. No es como la Biblia, es mucho más creativo de lo que uno piensa. Cada 15 días hay un nuevo mito; es un poco exagerado, pero a veces basta con que un individuo haya hecho una reflexión sobre los fósforos para que nazca un mito nuevo.

Con los paresis [parecis], la mitología es una obra monumental en el sentido clásico de la palabra, son casi 700 páginas. Son notas que a su vez tienen la simiente de nuevos mitos, muchas de ellas muy eruditas: cada animalito, cada árbol, también son importantes.

La Misión realizó trabajos para los kaiabis, pero el padre João todavía no ha escrito nada de eso; hay un trabajo de base del austriaco Koch-Grünberg;[7] ése sería un poco el panorama más extremo. Los meliás y los nhambikwaras guardan un amplio material

[7] Koch-Grünberg viajó por el norte de Brasil y por Venezuela a principios del siglo XX. Recogió información inédita en el campo de la antropología, la lingüística y la sociología de los pueblos indígenas de la región.

del Instituto de Verano aunque no se utiliza, incluso la Biblia parcialmente traducida, y libros escolares.

P: El Instituto de Verano no trabajó con los nhambikwaras de la Misión, pero sí con otros nhambikwaras. Desde hace tiempo, esta tribu ha sido muy codiciada. En el libro de Lévi-Strauss,* poco a poco se descubre que formuló la tesis sin haber estado en la aldea de ellos. Él aprovechó las anotaciones de los misioneros.

P: Pienso que los trabajos de Daniel[8] han sido sistemáticamente menospreciados. Él llega aquí, nos da esto para nosotros y, sin querer ofender a nadie, pero ¿cuántos leyeron eso y anotaron algo? Con los trabajos de Daniel siempre sucede la misma cosa. Es el único que llega con el trabajo escrito y, precisamente, porque está escrito se deja para después. Con el de economía del año pasado ocurrió lo mismo. No hubo tiempo de hacer ningún comentario. Por eso queda por ahí. Él hace algunas preguntas, plantea algunos desafíos y queda por ahí.

Ahora sucede con los iranxes. Ésa es una carta que ellos me escribieron, donde hablan de muchas cosas. Hablan de manejo, del dentista, de la radio, de telas, de clavos, de bombas de agua, de gallinas y de tela de alambre.[9]

PF: Esa carta es un documento extraordinario y tácticamente no debe ser publicada, ellos se sentirían traicionados. Segundo, es posible que la Funai se vengue de eso. Hay una contradicción tremenda. Por eso, no creo que hayan abandonado la lengua y hacer esa reivindicación en ese punto, porque en el momento en que un grupo indígena dice: no necesita venir aquí para enseñarme a ser iranxe, y lo dice con una humildad —pero también con una cientificidad— maravillosa. ¿Y por qué no? No necesita hacerlo precisamente porque yo ya soy iranxe. Incluso con ese verbo ser. Equiva-

* Se refiere a *La vie familiale et sociale des indiens Nambikwara [La vida familiar y social de los indios nambikwara]*, 1948. [RT.]

[8] El participante se refiere a Daniel Matenho Cabixi, un representante del pueblo paresi.

[9] En esta carta, un joven iranxe entreteje consideraciones respecto de la educación indígena dirigida por los misioneros. La carta no se reproduce aquí por tratarse de un documento iranxe, el cual se solicitó que no fuera publicado.

le a decir: *no necesita* es señal de que *yo soy*. Y cómo es que al mismo tiempo la lengua es eso, la lengua es iranxe. Hay una contradicción entre la afirmación de la autonomía cultural y la negación de la lengua. Por eso es que no creo, o esa carta no es verdadera o la afirmación primera, la fuga de la lengua, el rechazo a la lengua, fue pura apariencia.

"Tenemos que enfrentar todo"

PF: Digo lo siguiente: o nos preparamos para enfrentar la realidad tal cual está siendo, o nos vamos de cabeza. No tengo una respuesta para ustedes. Creo que estoy aprendiendo mucho aquí. Los desafío. No es posible mostrar el queso y luego decir: "Ustedes no coman porque no tienen cuidado con este queso, yo sí. El queso es peligroso para el indio, pero no para el blanco". El conocimiento es tanto para ustedes como para mí. O doy un salto en esto o voy a pasar hasta el fin de siglo con este tipo de miedos.

DPC: Lo que está mal en Brasil, en el mundo en general, no es únicamente la educación, la escuela, la universidad. Lamentaría demasiado que nos atuviéramos sólo a los problemas de la educación, la escuela, sin ver la economía, la política, que es ésta que está ahí y eso es un reflejo de un problema mucho mayor. Lo que debemos procurar nosotros mismos es nunca enfrentar tan sólo la educación, ahí estaremos perdidos. Tenemos que enfrentar todo.

PF: No existe una cosa llamada educación en sí, lengua en sí, lingüística, sonidos, fonética, consonantes, nada de eso existe en sí mismo. Éstos existen en un contexto mayor, que es político, económico, social e ideológico.

DPC: Nosotros enfrentamos la globalidad del problema y, ahí sí, podemos ayudar a los indios a partir de nuestra experiencia, de lo que sabemos de mal de esta sociedad, para que ellos enfrenten también la globalidad. En este sentido, pensábamos en cómo concretizar más, pero, por otro lado, creo que es muy importante que se concientice de un modo global, de lo político, qué es la nación,

y el mayor problema que tenemos que enfrentar y, mientras realmente la sociedad sea ésta que tenemos, no habrá condiciones para hacer una escuela decente. Lo que podemos es hacer esta escuela de un modo más crítico, más contestatario, con una voluntad de transformación más radical. Creo que al mismo tiempo no estamos perdiendo el tiempo, si nos concientizamos, si cambiamos de actitud, si globalizamos nuestra actitud, pienso que no perdemos el tiempo, incluso si no salimos con una cierta fórmula que nadie, posiblemente, es capaz de dar.

P: En todo esto nosotros vemos un miedo de creer en la libertad del indio. La libertad se hace siendo libre. Pero nosotros tenemos esquemas, muchas veces prefabricados, y pensamos que el indio tiene que ser así, que la escuela tiene que ser así, y queremos que el indio vaya hacia donde nosotros queremos. Vamos: es caminar junto con él, arriesgar con él, sacando la mayor ventaja posible para ellos de todas las circunstancias.

Dentro de ese enmarañado de cosas se vislumbra una salida, aunque no es la ideal, pero es la única que aparece. Nos vamos encaminando a ella y corrigiendo y mejorando lo más que se puede. Es decir, ese riesgo de la libertad y de caminar junto a él, lo más importante de todo para nosotros es ir aprendiendo con él. Ahora, si queremos ser tan idealistas, tan excelentes, no hacemos nada. Vamos haciendo todo eso y caminando sin ellos.

Pienso que debemos hacer el camino en conjunto con ellos.

P: Te sugiero, Beth, que plantees aquel ejemplo de los mykys; creo que encaja bien para ser un cuestionamiento entre nosotros.

Beth: Éste es un ejemplo de una mujer, de únicamente diez años de contacto, que tuvo una reacción en este proceso.

La reacción vino por el deseo que ellos tienen de la sal; ellos no la usan. Nosotros les explicamos que la sal trae problemas de salud.

Ellos estaban queriendo sal. Sucede que yo tengo presión baja y les expliqué que necesitaba llevar un poco de sal, que iba a necesitarla. En eso, las mujeres empezaron a pedir sal. Conversamos con ellas explicándoles el problema de la sal. Se marcharon. Después llegó una mujer y me dijo:

—Yo hoy no estudiar nada.

—¿Vas para el campo? —le pregunté.

—No —ella estaba casi llorando... es una mujer muy inteligente. —Nunca más estudiar —repitió.

—¿Por qué? —pregunté.

—Primero yo conocer nada, después conocí, después gustar, después necesitar, y luego dices que daña —respondió.

Ella analizó todo el proceso de contacto: conocer nada, después conocer, gustar, necesitar y luego decir que hace daño.

PF: Vean que eso sucede no sólo con la sal, sino también con el resto.

P: Es necesario notar que estos indios son de la misma tribu aranxe, sólo con la práctica de contacto diferente. Ella analizó todo el proceso de contacto con el blanco y con todo lo que está entrando, y claro que van a conocer, a necesitar, van a tener la necesidad y después no tienen la posibilidad de obtener.

Ciencia y mitología

PF: Recuerdo ahora a un gran líder africano, Amílcar Cabral, quien se empeñó en la lucha en Guinea-Bissau. Me acuerdo de los textos de Amílcar. Los seminarios que hacía de evaluación de la lucha en pleno frente de batalla en la selva. Él reunía a los guerrilleros, hacía aquella evaluación de la guerra, de la lucha, y al hacer la evaluación de la lucha enfrentaba el problema del pensamiento mágico de los guerrilleros. Con absoluto respeto, pero mostrando que era necesario superar la comprensión mágica del mundo, por una comprensión científica de éste. Recuerdo el problema de la creencia en los amuletos; uno de ellos, un negro, dijo: "Pero yo he visto a los compañeros dejar de morir a causa del amuleto. La bala viene, rebota, pega en el suelo, pega en un árbol, sale y no pega en el cuerpo que está defendido por el amuleto". Amílcar decía: "Respeto la posición de mi pueblo, pero quiero dejar aquí muy claro que uno escapa de la bala, del enemigo, en la medida que

aprende mejor a defenderse de la bala. Más tarde, de aquí a algunos años, nuestros nietos van a decir: 'Nuestros abuelos lucharon mucho, pero creían en cosas extravagantes'".

En otras palabras, no estoy proponiendo, Dios me libre, que uno llegue con los bororos y haga ahí una Sorbona para discutir la biología más correcta, más actual. De repente, ellos tienen una concepción física del mundo que merece todo respeto. Pero aquí estamos discutiendo la lucha de la supervivencia de esos pueblos, y ellos luchan contra un opresor que tiene el mando de la ciencia y la tecnología. Quiere decir, ellos no pueden quedar simplemente como reservas de una cultura. Es como si nosotros creyéramos bonito que los sobrevivientes de una época que no es la nuestra siguieran con sus mitos maravillosos... pero nosotros no tenemos mitos, no, uno tiene la ciencia para dominar. No sé, no tengo ninguna posición definida para eso.

Lo que quiero es plantear este problema sin faltarle al respeto al indio, sin faltarle al respeto a la comprensión que los grupos indígenas tienen del mundo, de su presencia en el mundo, de su llegada al mundo; tengo la impresión de que tarde o temprano tendrán que ir comprendiendo una nueva razón de ser de los hechos, so pena de continuar dependientes. No sé, me gustaría oír la opinión de los antropólogos metidos en esto, pero no de los antropólogos que quieran convertir al indio en museo.

Puede ser que esté completamente en un error al decir esto, y como tengo un amor sincero hacia todo grupo de oprimidos, y obviamente hacia los indios, si ustedes prueban que estoy en un error, salgo de éste. Pero temo que uno preserve durante siglos esta cosa, que continuemos encargándonos de ellos.

P: Como necesidad nuestra.

PF: Exacto, por necesidad nuestra.

DPC: Yo no soy antropólogo, pero voy a contestar. Pienso que tal vez la historia de la actitud de la Iglesia, en lo que se refiere a la fe, la ciencia y la Biblia, puede ayudar un poco. Durante muchos siglos, la Iglesia vivía aquel miedo de la ciencia, porque invadía y desmitificaba completamente la vida. Posteriormente, ahora, creo

que muchos de nosotros, con bastante armonía interior, sabemos convivir y conjugar lo que hay de ciencia con lo que hay de fe, con lo que hay de mito, frente a la propia Biblia. Y no tenemos ningún estorbo en particular; por el contrario, hemos crecido. Quién sabe si más o menos eso, nosotros podríamos llevar al trabajo indigenista.

P: No sé, ahora estamos discutiendo la supervivencia de los pueblos indígenas, y en este momento exacto la supervivencia de la humanidad también está amenazada a causa de la ciencia.

PF: No es a causa de la ciencia, no. Es a causa de la política que está orientando la ciencia. Es una cierta ciencia al servicio de una cierta causa, ése es el problema, pero la ciencia en sí no es culpable de eso, no.

P: Paulo Freire, que está en lo cierto, dice que nadie quiere hacer del indio un museo. Vamos a tener que presentar la ciencia de una forma o de otra, un currículo, un programa. ¿Qué programa es ése?

¿Quién va a hacer un programa, para quién? ¿Para todos los grupos en conjunto? Entonces, ¿sería tan sólo una superestructura que haría un programa para indios, para la escolarización de los indios en Brasil? ¿O sería para un grupo específico, cada uno con su situación? Y si fuera cada grupo con su situación, ¿qué se presentaría? Falta el esqueleto maestro, una pedagogía que esté más próxima a la realidad de cada grupo. La pedagogía de Paulo Freire, en general, se adapta a la cultura brasileña con más facilidad o con alguna dificultad, pero en la realidad indígena, ¿cómo vamos a aplicarla?

PF: El punto fundamental de esa llamada pedagogía de Paulo Freire resulta para aquí y para allá. No hay práctica pedagógica que no parta de lo concreto cultural e histórico del grupo con quien se trabaja. Ése es el principio fundamental de esta pedagogía, sirve para allá. Es absolutamente auténtica allá.

P: De acuerdo con lo que se está planteando, es decir, esa práctica pedagógica de Paulo Freire, adaptada a la realidad indígena, ¿con qué secuencia de pasos se va a presentar? ¿Será la mis-

ma como está presentada en una ciudad como São Paulo, o qué secuencia sería en cada realidad? Ahí es donde radica la dificultad. ¿O se toman los programas de la escuela opresora y se sigue normalmente? Parece que se necesita ver, en cada situación específica, la secuencia del método pedagógico para ser aplicado.

P: En torno a este planteamiento de lo que será mejor para el pueblo indígena, puede ser que sea hasta muy sentimental, pero es la base en la cual yo actúo. Cristo dejó un plan de vida, dentro del cual el hombre sería feliz. Básicamente, las bienaventuranzas, el repartir, el vivir en comunidad, la plenitud de la vida.

Durante 480 años, nosotros y nuestros anteriores misioneros y agentes de pastoral hicimos lo que creímos necesario: caminar rápidamente para que el indio conociera toda nuestra manera de ser. Y vimos el fracaso y el aplastamiento de esos pueblos.

Hace apenas pocos años se intenta una pedagogía diferente, la cual consiste en colocarnos en cosmovisión con ese pueblo, ya que está viviendo básicamente con lo que Cristo quiere: el repartir, el vivir en comunidad, el respeto mutuo, aunque esa cosmovisión diferente no es exacta conforme a la ciencia. El bien de esos pueblos es eso. Nuestra actitud debe ser de respeto. Es la única manera, pero simplemente querer empezar por un proceso histórico antiguo es un fracaso.

PF: Bien, pero yo no propuse empezar por procesos antiguos, que ni siquiera enseñaron nada. Lo que los jesuitas hicieron al principio, desde la llegada de los exploradores a Brasil, fue enseñar latín. No incitaron a la violencia, no instigaron al despojo, no apresuraron la muerte de los indios, no aceleraron la cultura de los indios. No estoy proponiendo el retorno a esta etapa, creo que tenemos que identificarnos integralmente con la cultura de ellos.

Lo que planteé fue hasta qué punto vamos a ser nosotros los delimitadores de lo que los indios deben saber. Es eso. Pero estoy totalmente de acuerdo, no hay otro punto de partida, en ningún proceso educativo correcto, que no sea el punto en que se encuentran los educandos, y no el punto en que piensan que están los(as) educadores(as).

Como punto de partida está eso ahí. Es imposible conocer, a no ser desde ese estado en que estoy conociendo. Lo fundamental no es el método, las palabras, etc. Ésta es la posición. Vean, en la carta, ¿qué es lo que dicen los iranxes? Nosotros no necesitamos que ustedes vengan a enseñar lo que significa ser iranxe, porque nosotros ya somos iranxes. En el fondo quieren decir: nosotros tenemos una historia y una cultura que nos constituyeron como iranxes. No necesitamos que ustedes vengan a interpretar esto. Segundo, lo que queremos es conocer el conocimiento que tiene el blanco, y porque lo tiene nos explota y nos domina.

Pregunto ahora: primero, ¿cómo responder a esa demanda? Segundo, al responder a esa demanda, ¿se estará o no de nuevo tocando las tradiciones culturales? ¿Te introduces o no en la ciencia? Lo que ellos quieren aprender es el conocimiento que tiene el blanco, y el conocimiento que éste tiene es científico. ¿Cómo lo hace? ¿Respondo o no? No sé, estoy aprendiendo aquí más que enseñando. Yo hago aquí las preguntas.

P: Quería hacer únicamente un planteamiento que Paulo hizo hoy, para llegar a lo concreto de esta historia de la política y programación. Lo siguiente: tú dices, nuestra actitud puede ser la de permanecer cuidando al indio como a un niño. Él no puede ir a São Paulo, él no puede ir a Brasilia, y la intención de él es estudiar más y estudiar como sabe el blanco, ir a Brasilia o ir a São Paulo.

Por otro lado, planteaste, y hubo una protesta general en ese momento, que la pedagogía de Paulo Freire estaría completamente dentro de la cultura, dentro de la realidad de cada pueblo.

Si el indio ha de tener una escuela, una programación, ésta va a ser tan alienante como las de nuestro sistema. Porque si el indio, dentro de su cultura, de su vida, va a tener que aprender inglés, las ecuaciones de segundo grado, una serie de cosas que ya son una contradicción, que ya van contra esa cultura, esa vida, esos valores, ¿por qué la puerta estará abierta para que él pueda continuar?

PF: ¿Tú tienes la llave de esa puerta?

P: No, no la tengo, pero el problema es exactamente que creo que tenemos que dejar esa puerta abierta. Ahora, ¿qué progra-

mación hacemos que en el fondo no sea una igual a la de nuestras escuelas de por ahí, en contraste con la realidad del pueblo indígena?

PF: Ahí yo creo que o nosotros somos competentes para hacer eso o no vale la pena.

P: Pienso que eso es lo que pretendemos realizar, Paulo.

PF: Creo que tenemos que ser competentes, tenemos que volvernos competentes para hacer eso. Nadie lo *es*, sino que *se vuelve* competente.

Evidentemente, ése es un problema que planteas para un programa que organizas para un plan de educación popular en una favela. Éste es un plan que se plantea ahí en la Universidad Católica, en la PUC, en la Unicamp, cuando yo, en el primer día del año, me encuentro con un grupo de cuarenta estudiantes. No ofrezco ningún programa a nadie, yo creo con los estudiantes, elaboro con los estudiantes mi programa. Pienso que es muy importante hacer eso.

Debemos de plantear siempre estas preguntas: qué hay detrás del texto, qué es lo que el texto esconde, qué es lo que el texto clarifica, cuáles son sus objetivos, cuál es la subjetividad, realmente, del texto. Por qué hay textos que son escritos mañosamente, textos que se revelan a sí mismos.

Por eso mismo, para mí, en relación con un tipo de documento como éste, mi preocupación mayor, mayor que la inteligencia del texto, la cual creo que aquí la pescaron muy bien los diferentes grupos en distintos aspectos, sería ver lo que ya funciona en relación con este texto, sería ver cómo se está dando la educación en este punto, en consecuencia de esto, de este reglamento. Lo que más me interesa es saber si la escuela traiciona o confirma el reglamento que está escrito. A su vez es saber, en la medida en que yo analice la práctica en que se da, que confirma o no el texto, y que en el fondo es la posición ideológica, por ejemplo, de quien hizo el texto, de quien escribió ese conjunto de normas.

Entonces, ése es el primer aspecto que yo plantearía: el de la observación de la práctica, es decir, en una de mis primeras pláti-

cas anteayer, yo insistía exactamente en que la práctica es la que da validez al discurso, y no al contrario.

El individuo puede tener un discurso muy bonito y una práctica que nada tenga que ver con éste. Al preguntar, a fin de cuentas, en cuál de los dos creo yo, en la práctica del individuo o en su palabra, es claro que en la práctica. En otras palabras, es la práctica la que vale. Ése es el primer aspecto.

Ahora un segundo aspecto: voy a reflexionar sólo en la práctica a partir de lo que oigo de los diferentes grupos, confirmando mi lectura aislada y silenciosa en mi habitación, de ese conjunto de normas. Creo que hay una intención táctica en el reglamento, o mañosa, pienso que el texto rebasó los límites de la táctica, es decir, si hay —tampoco tengo ninguna autoridad para decir qué hay o qué no hay—, sólo tengo frente a mí el texto, la discusión de ustedes y sus personas. No tengo el derecho de juzgar a nadie, estoy estudiando ese texto y oyendo lo que dicen los demás. Pero si hay una intención táctica, mañosa, resultaría en lo siguiente: es necesario que se ofrezca al poder un mínimo de reglamentación, de propuesta reglamentaria para que se pueda tener un trabajo como éste. Entonces, nosotros vamos a hacer esta propuesta para obtener luz verde, y luego no hacemos necesariamente lo que está propuesto, sino lo que uno escondió en la propuesta. Si hubo esa intención que yo les daría a ustedes, porque ahora ya no tiene caso, porque ya tienen una opinión argumentada mínimo del consejero, al que tampoco conozco. No sé si él dio un juicio a hurtadillas o a escondidas, o si él lo dio más claro. El hecho es que el poder ya dijo "sí" al reglamento de una manera muy elocuente.

Éste es el segundo punto de mi reflexión. Creo que el texto avanzó demasiado desde el punto de vista más ideológico que científico, o simultáneamente en los dos, cuando ciertamente habla de la capacidad de pensar, creo que ahí es demasiado. Ahora, para mí lo que ocurre con esa expresión, eso es una advertencia que hago, vean bien, y no lo hago sólo para ustedes, sino para mí también. Veamos cómo escondemos un mundo de cosas dentro de nosotros que de vez en cuando aparecen como ideología, eso sí se

llama ideología. Veamos cómo guardamos esas marcas profundas dentro de nosotros y que de vez en cuando explotan en medio de las mejores intenciones y aparecen cubriéndolas, y al mismo tiempo traicionando, desnudándonos. Esta afirmación los deja a ustedes desnudos. ¿Qué quiere decir esto? Posibilitar la capacidad de pensar: ¿qué quiere decir eso? Que antes no se pensaba, pero ¿será que el indio no piensa? Pues claro que piensa. En el fondo lo que eso revela —quiero rebasar ahora el texto y afirmarnos en nuestra existencia— es una profunda intolerancia de nuestra parte.

¿Qué es la intolerancia? Es la incapacidad de convivir con el diferente. Segundo, es la incapacidad de descubrir que el diferente es tan valioso como nosotros o a veces mejor, en ciertos aspectos es más competente. Lo que significa que el diferente no necesariamente es inferior, no existe eso. Pero la tendencia de uno al rechazar al diferente es la intolerancia, es si uno se considera como el educador del diferente, el salvador de éste y nunca el educando también del diferente, el salvador del diferente y nunca el que también está a salvo por él. En otras palabras, esa intolerancia que se ve, creo, es esencialmente anticristiana. No es acristiana, es anticristiana, en mi opinión. ¡Desde mi punto de vista, claro!

En verdad no es la escuela de ustedes la que va a crear esa capacidad de pensar. Y agrego: la escuela de ustedes, nuestra escuela, sólo será válida en la medida en que, pensando diferente, respeta el pensamiento diferente. Fuera de eso, es una invasión más allá de lo debido, es una violencia sobre la otra cultura.

Este punto tiene que ver con lo que ustedes ya sugirieron, que es ese concepto de integración, el cual creo que ya más de una vez se dijo: la táctica o la maña sobrepasa el límite. No era necesario hacer esa concesión tan grande para obtener la autorización. Creo que va mucho más allá, lo que me hace pensar en el riesgo, me hace pensar que ustedes están más próximos a trabajar en verdad para esa tal integración que no hacerlo o, en otras palabras, pienso que ustedes se aproximan realmente mucho más a un esfuerzo contra los intereses de los llamados indígenas que a favor. En el fondo, ustedes realmente son blancos, pienso que esta cosa necesi-

ta ser pensada y repensada, es decir, el amor de ustedes en relación con los intereses vitales de los grupos indígenas no se mide únicamente por el sacrificio físico de vivir aquí. De ninguna manera, hasta hay gente que tiene una capacidad enorme de amar a los indios, pero que no puede quedarse allá porque no aguanta y no tiene salud que resista todo eso. Es decir, yo tampoco sé, nunca fui allá y no sé cómo ustedes están viviendo allá, porque es posible que hasta ustedes estén creando ahí un poco de *blanquitud* defendiéndose de la hostilidad, por ejemplo, del clima, de la agresividad de la naturaleza, y hay un refrigerador en casa, es un exilio como también lo tuve. En verdad debe ser duro vivir allá a la manera como ellos viven, de modo parecido o más o menos parecido. Pero lo que yo quería decir y para mí también, y no tiro la piedra a nadie, lo que me gustaría subrayar aquí para todos nosotros, para mí también como educador que piensa que está trabajando en función de los intereses básicos de los grupos populares despojados, de las minorías, esa advertencia la hago también: hasta qué punto somos congruentes con ese querer, con ese deseo en la práctica de uno.

Creo que estas preguntas las tenemos que hacer constantemente, diariamente, es decir, ¿qué es la integración en esta lucha, qué significa esto? ¿Cuál es esta escuela, qué educación es ésta, cuáles los contenidos? Hubo aquí un grupo que habló de que no hay ninguna referencia sobre la capacitación de la educadora o del educador. Pienso que trabajar en áreas como ésta exige mucho de nosotros, no es adivinando como se hacen las cosas. Uno tiene que aprender realmente con ellos y uno tiene que aprender a pensar en torno, no aprender a pensar, sino a pensar sobre determinados aspectos que la ciencia también ayuda a comprender.

Hoy por la tarde, en una cartilla para aprender a leer que me mostraban, que alguien está elaborando, le decía que si eso fuera para aplicarse en un área periférica de São Paulo, le diría que no, eso aquí no, aquí no pega, pero no tengo ninguna autoridad para decirte que eso no pega ahí; por el contrario: tú conoces allá y yo no. Es esta preparación la que creo que también tiene que ser muy

bien pensada, pero más que todo esto es el hecho de ser congruentes, es preguntarnos cómo amamos a los indios. Llamarlos indígenas no es sólo decir yo amo, también es necesario saber cuál es el camino que hago, en el sentido de poner en práctica este amor. ¿Cuál es mi relación? ¿Seré capaz de guardar las marcas de mi cultura? ¡Porque evidentemente no es posible arrancarlas de mí!

Conversaba con la joven en este punto sobre su práctica con los kampas. Le preguntaba lo que ellos comían y ella decía que ellos comen mandioca por la mañana, mandioca a mediodía y mandioca por la noche. Y yo decía: "¿Sabes cuál es una de mis más grandes limitaciones para trabajar con los grupos indígenas? Es el asunto de la comida". La comida en mí es uno de los rasgos más fuertes de mi cultura, el gusto. Pasé 16 años luchando en el exilio para encontrar *quiabos*,* para descubrir pitangas, era un infierno, yo vivía soñando con la *quiabada*. Entonces, si me meto en un lugar, hasta no quiero pensar: los sueños que iba a tener con la gallina en salsa parda o un bacalao hecho con agua de coco. Ahora, por otro lado, no podría ni siquiera ir introduciendo esto, porque tendría miedo de que terminara echando a perder la cultura de los indios, sugiriendo algunas "cositas"... Un día, llegarían antropólogos para estudiar y descubrirían que los indios también comen gallina en salsa parda [risas].

No estoy diciendo que ustedes, que nosotros, tengamos que olvidar la cultura en la que fuimos engendrados, no es eso, sino es la capacidad —y he ahí uno de los grandes problemas que nosotros tenemos y sobre todo ustedes— de seguir siendo una cosa, pasar a empezar a ser otra y sin ser dual, sin ser ambiguo. Es decir, no es fácil un tipo de trabajo de éstos, sobre todo en este reconocimiento de la propia cultura, de la que uno no reniega sólo porque uno va para allá. Tú no puedes pensar que la tuya es mejor que la otra. Lo que tienes que pensar y descubrir, lo cual es obvio, es que es diferente, es completamente diferente, pero no

* Es un fruto capsular, cónico, verde y peludo producido por una hierba leñosa, originaria de África; se cultiva como hortaliza y se come antes de estar maduro, pues aún se mantiene tierno. [RT.]

inferior. Y a veces, mis queridos amigos y amigas, uno piensa que es inferior en verdad.

No quería volver al punto de ayer, pero creo que vale la pena, sin ninguna arrogancia y humildemente, tocar eso de nuevo. Aquella discusión de ayer, en la que se dudaba de la autenticidad del texto de Daniel, tiene que ver con esto. Tiene que ver con la historia que trata el reglamento, enseñar a pensar. Esa contradicción, incluso, fue señalada por una joven aquí, cuando tú decías: "pero fue la propia Misión que enseñó a ese muchacho a leer y escribir portugués y ahora duda de que él haya aprendido". Esa discusión de ayer tiene que ver con esta cosa que estoy tratando de subrayar, de si el chico era o no era el autor, porque su narración está bien organizada, bien estructurada y, por tanto, se duda de que el indio haya escrito ese texto. ¿Por qué no es un texto que él haya escrito? Porque está bien organizado, bien estructurado, porque está pensado, he ahí la confusión. Sólo el blanco es el que piensa. Como blanco sabe pensar, sabe escribir eso; entonces Daniel, que es indio, no puede, no piensa, no puede escribir.

En otras palabras, después de tantos años que algunos de ustedes han vivido y convivido con los indios, y de repente sale este asunto, no sale con maldad, no. No estoy diciendo que ustedes sean malos, nada de eso, pero eso sale así, sale porque existe todo el fondo ideológico de una inexistente superioridad occidental y blanca sobre el resto del mundo. Este etnocentrismo europeo que está metido en todo no da resultado, de esta manera no se puede.

Entonces, repito, mis reflexiones no son negativas, son mucho más advertencias que hago para nosotros, incluyéndome yo en relación con el trabajo en el interior de Brasil, porque realmente no conozco nada, pero con mi trabajo en las periferias de São Paulo y en el mismo Brasil, esta preocupación que uno debe tener con la coherencia entre lo que se hace, lo que se escribe y lo que se dice, y ese preguntarnos diariamente en torno a nuestra opción, si éso es lo que uno realmente quiere. Pienso que eso es absolutamente fundamental y quién sabe si no sería posible volver ahora a la

sugerencia de uno de los grupos, que sería la de por lo menos pensarse en una forma de defensa en torno de ese mañana si las autoridades creen que deben hacerlo, basados en esa propuesta al reglamento, que ésta puede empeorar y generalizarse, lo cual sería una cosa lamentable.

Y finalmente, dando una prueba de que en verdad la intención al redactar el reglamento era esconder más que aclarar, la propuesta que haría ahora tiernamente es que la puesta en práctica de la escuela niegue este reglamento. No hacer una discusión: "¡Ey!, Río Negro, estoy haciendo lo contrario de lo que fue dicho en éste". Es hacer lo posible para trabajar menos en el sentido de esa llamada Integración. El mayor respeto, realmente, que está puesto en el reglamento a la cultura indígena. Fuera de eso, no tengo nada más qué decir.

DPC: Antes de encerrarnos dentro de esta línea del reglamento para pueblos o culturas diferentes, tal vez sería bueno que nos dieras, Paulo, una referencia de tu propia experiencia en África. A la hora de pensar otra escuela y otro reglamento también; quién sabe si habría una contribución ahí.

PF: Yo no sé, tengo la impresión de que la contribución no sería grande. Puede parecer una falta de humildad de mi parte, lo que no es, es únicamente el testimonio de coherencia entre lo que digo y lo que hago. Por eso creo que es poco humilde hablar de eso. Una relación sería: un brasileño en el exilio, un brasileño intensamente brasileño, e intensamente brasileño porque es profundamente recifense, porque en verdad fue mi *recificidad* lo que me hizo pernambucano, mi *nordestinidad* lo que me hizo brasileño, mi *brasilidad* lo que me hizo latinoamericano, mi *latinoamericanidad* lo que me hace un hombre del mundo, porque nadie es del mundo sin ser de un lugar cualquiera. Es en este sentido —vean, yo no sé los nombres de las tribus, como que soy poco brasileño en eso— son universales, pueden ser universales en la medida en que se arraigan y se reconocen como tales.

Entonces, mi gran pregunta que siempre me he hecho es hasta qué punto como brasileño, como educador, al ser invitado por

esos países recién liberados del yugo colonial, hasta qué punto, y ésta es una pregunta dramática, hasta qué punto, continuando siendo yo mismo brasileño, tenía que respetar el modo diferente de ser de otro pueblo. Y decía: ¿será legítimo que yo llegue a Guinea-Bissau y les diga a los guineenses cómo deben educar a sus hijos? Yo no podría hacer eso. ¿Será que no tengo que demostrar un profundo respeto por la cultura africana? ¿Será que mi concepción del mundo es mejor o es la correcta y la de allá está errada? Creo que lo que equivale aquí es exactamente eso: el haber sido yo siempre un ayudante, pero no un ayudante que se neutralizara. Vean bien, no un ayudante pasivo que se sometiera simplemente a tomar una silla de una esquina y llevarla a otra en función de la petición del nativo, sino un ayudante que discutía con el natural, un ayudante que testimoniaba del nativo también su palabra, que decía al ministro:

—Camarada ministro, discúlpame, pero para mí este asunto está mal.

—¿Por qué? —preguntaba él.

—Por esto, por eso y por aquello. ¿Qué es lo que crees? Piensa y reflexiona. ¿Será que estoy en un error, será que estoy interpretando mal? —respondía yo.

Claro que hay aspectos que, si tú piensas, por ejemplo, en lo que es la educación, en lo que puede ser la educación. Sobre esto yo también discutía. En las culturas de memoria oral tiene que ver con el caos que uno tiene aquí. El respeto por esa *oralidad*, por esa comprensión del mundo, por la expresividad, en este caso, el énfasis a eso. Esto era una cosa de la que yo hablaba con las autoridades de esos países africanos. No que ellos no supieran de esto, sino exactamente para subrayar la necesidad de un trato más o menos especial en relación con determinadas áreas menos urbanas del país. En otras palabras, don Pedro, éste es el punto que creo que se podría subrayar aquí. Vean bien, no pregonando mis aciertos, sino por el contrario, aprovechando mi paso por los países africanos como un desafío intenso que tuve para aprender más, congruentemente a no tener un discurso distinto a mi práctica.

Es decir, yo podía haber escrito *Pedagogía del oprimido* y llegar años después a Guinea-Bissau y pretender ser el pedagogo de ellos. Si hubiera hecho eso, yo debería haber retirado el libro de las ediciones vendidas en los idiomas a los que se había traducido.

Tengo respeto, incluso, por las cosas que escribo, por eso es que no escribo mucho. Soy un individuo muy sobrio, mis libros son libritos y me parece formidable que sea así. Yo cuido, miro un periodo del texto que escribo, lo leo de nuevo y digo: ¿qué quiero decir con esto? ¿Será que lo que yo estoy diciendo aquí tiene que ver con lo que hago? Para ver si tiene, incluso... Tengo mucho cuidado. Y el cuidado en mí es tan grande en esto que, a veces, lo que escribo es lo que estoy haciendo. No hay diferencia.

Mi paso por África, por otros países de América Latina y del Caribe, me ha servido mucho como ese ejercicio de no considerarme como representante de una cultura superior, de respetar intensamente la forma de comprender el mundo que otros tienen, y no considerarlos inferiores.

Me acuerdo una vez que estaba en Tanzania, en la Universidad de Dar es Salaam, tuve un seminario allá, y en la noche de un cierto día un profesor de ciencias políticas —él era de otro país africano, no de Tanzania— me invitó a cenar con él. Era un hombre muy culto, muy inteligente. Hasta me daban ganas de ser alumno suyo. En cierto momento, cuando conversábamos, dijo:

—Paulo, sabes que cuando fui a Londres para hacer mi doctorado, mi abuela y mi madre se reunieron en mi casa e hicieron un culto a los ancestros y les pidieron a ellos que me defendieran de la *blanquitud* en Londres.

Después se quedó quieto, guardó silencio y me dijo:

—Paulo, me gustó que ellas hubieran hecho eso.

Ahora, imaginen ustedes si yo dijera:

—¡Pero cómo es que tú, un maestro de ciencias políticas, me dices una cosa de éstas!

Aún más: él podría hacer preguntas parecidas desde el punto de vista de mi creencia, hacerme preguntas parecidísimas en relación con mi posición de fe. Pero no... Simplemente le dije:

—Me parece formidable eso. Pienso también que no sólo es bonito, sino válido.

Se rio y bromeando dijo:

—Tengo la impresión de que mis ancestros funcionaron muy bien, ¡me escapé de la *blanquitud*!

Creo que eso, esas cosas me educaron, todo eso me educa. Me educo todos los días, con las observaciones que me hacen, con las críticas que se hacen.

Tengo la impresión de que hay una cualidad entre otras, algunas, dos o tres, que están por encima de esos reglamentos, porque éstos se forjan en nosotros, en nuestra práctica. Son virtudes que los educadores y ejecutivos tienen que ir creando en nosotros, en nuestra práctica. No son virtudes como cosas con las que uno nazca, ni son cosas que caigan del cielo los martes y jueves a las siete de la tarde. Son cosas que fabricamos en nosotros mismos. La primera de ellas les diría a ustedes que es la valentía de ser humilde. Que abarque tu comprensión del mundo y tu comprensión de la cultura. Si no vives la humildad de reconocer que tu cultura también tiene un montón de cosas malas, no aceptas lo que te parece malo en la cultura de los otros. Si no asumes la humildad, no aprendes. Tú no te dejas educar por tu educando, porque no eres capaz de entender que él también te educa. La otra virtud o cualidad que uno tiene que crear para un trabajo como éste, y que es indispensable, es la virtud de asumir la ingenuidad del educando, porque tampoco puede, porque tú eres tú, pero tú tienes la capacidad de comprender, de casi estar como si fueras el otro, tomando su ingenuidad para descubrir que él no es tan ingenuo como a veces puede parecer. Porque ésta también ilumina algo desde el punto de vista de la situación en que está el educando. Si no eres capaz de asumir la ingenuidad del otro, tú no eres capaz de descubrir también que eres ingenuo a ciertas horas. O asumes la ingenuidad del otro, y al hacerlo descubres que a veces el otro también es crítico y no solamente lo eres tú, o entonces piensas que tú eres crítico toda la vida ante el ingenuo.

Esto es lo que el texto revela cuando dice que, a partir de ahí,

los indios van a poder empezar a pensar. Lo que está faltando en este texto es exactamente la humildad de asumir la ingenuidad del indio. Y a su vez es profundamente crítica desde el punto de vista de su cultura. Es decir, no es posible dejar de asumir esto.

La otra virtud, que nosotros vamos viviendo y haciendo en nosotros mismos, es esa cosa obvia de que tienes que partir exactamente desde los niveles en que se encuentra el educando y no desde los niveles en que tú te encuentras, que tú te crees como educador o como educadora. Siempre acostumbro dar un ejemplo muy concreto de esto. Si estoy de este lado de la calle y quiero pasar hasta el otro lado, no tengo otro camino más que cruzarla. En otras palabras, nadie —desde acá— llega allá partiendo de allá, sino partiendo de acá. Por eso, creo que es inviable la teología que dicotomiza la historia de la metahistoria, la mundanidad de la trascendentalidad. Cómo es posible llegar allá partiendo de allá. Tiene que partir de acá. Entonces hay una caminata, una travesía, indiscutiblemente.

Y esa caminata, esa travesía uno la hace a partir de donde está; es desde la comprensión de la cultura, es desde la sensibilidad histórica como tenemos que desarrollarnos a nosotros mismos, todo esto demanda la humildad a la que me refería. Estas cosas, don Pedro, las viví intensamente en mi experiencia en África, cuando todo indicaba que podía haber sido tentado demasiado por mi propia práctica brasileña anterior y pretender trasplantar mi práctica por allá. Es por eso que siempre digo: experiencias y prácticas no se trasplantan: se reinventan, se recrean. Lo que haces hoy con un cierto grupo indígena no puede necesariamente ser hecho mañana con otro. Tú tendrás que reinventar y no sólo tú como sujeto de la reinvención, sino también el otro con quien te encuentras. En el fondo, *vivir es recrear.* Es por eso que la recreación ya no es vivir, es la existencia. En este sentido, existir es más que vivir. Uno tiene que existir con los grupos indígenas.

¿Preservar la cultura?

P: Estoy tratando de recordar con ellos lo que es el valor cultural del grupo y, por otro lado, esos grupos en contacto con nuestra sociedad blanca, necesariamente cuando la propia cultura ya es dinámica, pero necesariamente por ese contacto, siempre más fuerte, más constante, hay un aceleramiento de cambios dentro de ésta. Entonces, todos esos problemas que nosotros planteamos ayer estaban muy ligados también a eso. Esta dialéctica entre preservar y cambio cultural.

Creo que, ligado exactamente a eso, es decir, hasta qué punto el preservar no hace folclórica la cultura, en otras palabras, va a preservar aquello que ya está muerto, aun en la propia cultura. Hasta qué punto uno puede dirigirse hacia una cosa, hacia otra, sin llegar a conformarse en esa caminata.

PF: Mira, no sé si ustedes estarán de acuerdo conmigo. Tengo la impresión —sin hablar aquí de cultura indígena, de ninguna cultura— de que el concepto de preservar es reaccionario en sí. Para mí, el conservador es un reaccionario en la medida en que sólo se conserva lo que ya no puede estar. Noten ustedes, por ejemplo: rechazo que se hable en términos de conservar los Evangelios. ¿Me entiendes, don Pedro? [Risas.] Quiero ser más claro, es decir, hablar de la conservación y de la preservación de los Evangelios es una falta de respeto. Tú no puedes conservar una cosa que es absolutamente válida y viva históricamente. Tú ves que hasta desde el punto de vista de los depósitos de conserva es también así. [Risas.] No se conserva ni preserva lo que está muriendo, ya no es válido. Para mí el problema que se les plantea no es el de preservar la cultura indígena, sino el de respetarla. Ahí es otra cosa. El problema es el del respeto a la cultura indígena y no el de conservarla en islas, en guetos histórico-culturales; es eso lo que tú harías, dando la impresión de crítica, de transformar, de inventar el indio de probeta, es decir, el indio de museo. En otras palabras, no creo que ése sea nuestro problema. Por tanto, nuestro problema no es el de conservar la cultura indígena, sino el de, respetándola,

reconocer los ires y venires del movimiento interno de la propia cultura y contribuir a ese movimiento interno, a ese dinamismo. Las culturas no son algo estático, algo estancado, nada está estancado. Hay que ver cuál es la orientación de ese movimiento con ellos, qué es lo que puede ocurrir en la intimidad de la propia cultura. Hay una sensibilidad en torno al movimiento de ésta. Desde el punto de vista de ustedes, además de la sensibilidad, sin la cual quien no fuera capaz de sensibilizarse histórica y culturalmente que empaque sus cosas y se vaya a la avenida Paulista [en la ciudad de São Paulo] o a Nueva York o a Chicago, pero no puede estar ahí. Incluso en la avenida Paulista hay que tener mucha sensibilidad histórica e ideológica. Pero es diferente. Entonces, desde el punto de vista de ustedes, además de esa sensibilidad, sin la cual nada es posible, también es necesario tener la dimensión científica. La claridad llega cuando se adquiere la razón de ser del movimiento, o sea, del movimiento interno de la cosa. No porque es tuyo, sino para poder formar parte de él. Esto para mí no tiene nada que ver con preservar o conservar. Por tanto, la pregunta de ustedes, la manera como yo entiendo estos conceptos y como los vivo en mi lucha política: yo no conservo ninguna cosa que no tenga sentido, que no tenga valor, que no sirva, ¿entienden? Para mí, eso no es el problema de la conservación folclórica, sino el respeto al movimiento interno de la cultura. Porque incluso es imposible el encuentro de las culturas cuando una es perniciosa para la otra, cuando una aplasta e invade a la otra.

P: Nuestro sentido de preservar sería actuar de manera que no sirviera de aplastamiento, sino que posibilitara su evolución.

PF: Entiendo lo que ustedes quieren decir con preservar, sólo que soy medio riguroso con los conceptos que uso. Para mí, conservar y preservar son conceptos que no uso, porque para mí son reaccionarios ideológicamente. Creo que el problema no es tanto el de preservar sino el de respetar hasta lo que tú puedas defender, ayudar en la defensa de ciertos rasgos culturales. No se puede negar que, en la dinámica de las culturas, internamente también hay una dinámica de una con otra, y eso no es malo necesariamente.

P: En el documento de Daniel, él no hizo eso. Él habla de que uno de los objetivos fundamentales es llevar a nuestras comunidades el conocimiento de esa realidad nueva que nos rodea. Del interés de perpetuar nuestras normas morales y culturales. Decir que estamos listos para recibir lo que de útil su sociedad nos ofrece y rechazar lo que de malo nos presenta, pero la ceguera etnocéntrica no permite ese diálogo franco que se requiere.

PF: Exactamente. Creo que él plantea la cuestión. Recuerdo ese pasaje suyo. Me acuerdo de un pasaje de Amílcar Cabral cuando decía: "La defensa de nuestra cultura no implica el rechazo a la contribución de lo que hay de positivo en otras culturas". Exactamente lo que dice Daniel, Almícar también lo afirma. Quiero decir, cualquier individuo con sentido común, que viva la experiencia de la cultura dominada, descubre eso. A veces, quien no descubre eso fácilmente es el individuo que vive en la cultura dominante, incluso diciendo que está a favor de la cultura dominada, porque él está marcado por la dominante.

P: Entonces, por otro lado, el propio indio puede tener esa visión de la cultura dominante y preservar lo que se está criticando, fue lo que se vio ayer, cuando el iranxe dijo: "Oh, la lengua no tiene problema, no estamos hablando, pero está conservada allá, los mykys conservan, van a conservar la lengua. Es un medio de concepción errado, los mykys van a conservar para nosotros".

Sueños posibles

PF: Existen sueños dentro de todas las culturas y el problema más serio que se plantea es saber quién es el sujeto que decide esos sueños. ¿Están entendiendo lo que quiero decir? Pienso que a veces uno corre el riesgo de querer ser, de decidir cuál es el sueño que es válido. Creo que uno no puede, incluso porque muchos de esos sueños que alguno de nosotros considera sueños malos son sueños que fueron introducidos, son sueños que son pesadillas del dominador.

Es decir, en el momento vamos a considerar aquí, volviendo al tal reglamento. Éste habla de la escuela y señala el problema de la Integración Nacional, en el momento en que esta escuela camina en el sentido de la integración con la sociedad civil brasileña nacional, esta sociedad es una sociedad consumista, una sociedad capitalista; puede ser supervagabunda, pero es consumista.

Luego, nuestro propio comportamiento, es decir, no sé, por ejemplo, y aquí tan sólo es una conjetura, pero vamos a admitir que en algunas áreas como éstas los misioneros dispongan de refrigerador en su casa y que dispongan de licuadora, de olla de presión y de todas esas cosas, o sea, instrumentos y utensilios que son fundamentales e indispensables para nuestra forma de vivir en nuestra cultura, y que son instrumentos que tienen un nivel de tecnología que nada tiene que ver con la de allá. Tan sólo eso ya es una invasión, sólo la presencia de estos instrumentos es ya invasora, pero al mismo tiempo que es invasora es provocadora de un sueño. Ahora, nadie me va a decir que para beber una agüita helada es igual que para beber agua caliente; no lo es, culturalmente, vean bien: no es por casualidad que un individuo, que viva en una cultura como ésa, corra hacia la fuente de agua fresca, que no ha sido castigada por el sol; él bebe esa agua y quiere beber agua tibia. En el momento en que introduces un instrumento que conecta en la pared una cosa misteriosa y da agüita fría a cualquier hora, provocas necesariamente una aspiración futura de tener aquel animal blanco funcionando.

En otras palabras, no estoy diciendo que esto existe, porque nunca he andado en esas zonas, no sé nada de esto, pero lo estoy admitiendo como conjetura, y es un ejemplo entre otros, pero nuestra forma de ser, nuestro discurso, y cuando digo discurso no me refiero únicamente a la palabra, no: es a la manera de vestir, la manera de andar, de decir buenos días, es el modo de poner la mano sobre el hombro de la persona; todo eso es el discurso de práctica del blanco. Como el indio piensa y no va a aprender a pensar después de la escuela, él tiene conjeturas, por la noche va a razonar sobre eso, debe de preguntarse sobre lo que está ocurrien-

do, cómo ve esas cosas. Y cada vez más la integración va llevando a los niños a estudiar una serie de cosas que tienen que ver. ¡Aquí estaba leyendo una! Vean lo siguiente, es en la transición...

P: Es en la del Instituto de Verano para los karajás.

PF: Vean lo siguiente [cita un texto]: "Voy a vivir en la selva. Allá vive la abuela. Yo voy a ver a la abuela. Voy en avión. Va también Laura. Yo vine de allá".

Más aún, es demasiado, ¡qué desatino! Es la preocupación por la fonética, como si ésta existiera en sí, para introducir la V, como si la V sola fuera algo. No existe la V. Existe V con A, que da VA y VA como verbo, sólo existe VA como sílaba de una palabra, como vaca. Eso es lingüística.

P: Ellos eran lingüistas.

PF: Eso no significa nada, discúlpenme la grosería, pero estas cosas a veces me irritan. Esto aquí incluye un enorme sueño que es un avión. Después de que nosotros mismos incluimos estas pesadillas, estas cosas alienantes, entonces un día el individuo va a exigir y uno dice: ¿cómo es que ocurre esto?, ¿cómo es posible esto? Pero nosotros somos la razón de ser de esto. Entonces ahí asumimos el papel de fiscalizador, de censor del sueño de los demás; no resulta.

Es por eso que digo: creo que nosotros tendríamos que estar sumamente preocupados en que la relación es fundamental, no sólo comprender la cultura de ellos ni sólo la cultura de la que yo formo parte, sino sobre todo comprender la relación entre estas dos culturas. El problema es de relación: la verdad no está en la cultura de allá ni en la mía; la verdad, desde el punto de vista de mi comprensión por ella, está en la relación entre las dos.

Tengo la impresión de que fue en una entrevista que debo haber dado en Suiza sobre el problema de África, en el que debía haber estado citando o acordándome de Amílcar Cabral, cuando hablaba también de sueños, de sueños posibles. Creo que una vez más tenemos que preocuparnos por este problema. ¿De dónde vienen estos sueños, dónde son forjados? Hay aquí un libro para aprender a leer que inventa sueños tremendos.

P: Que crea las necesidades.

PF: Claro.

P: Ahora, Paulo, sucede una cosa. Si nuestros indios estuvieran aislados, admito que eso sería el ideal, pero no es sólo la presencia de los misioneros la que introduce todas esas necesidades.

Está el autobús que pasa frente a la casa. Ellos salen constantemente. Para muchos, el avión fue el primer instrumento de comunicación que vieron antes que otro. Muchos llegaron en avión o de otra manera, es una problemática difícil.

Ellos piden la escuela, quieren el 5° y 6° grados. Quieren saber todas estas cosas. Para conciliar las dos cosas, ¡es un reto enorme!

PF: Claro, hermana, yo no diría —estaría en un error, sería injusto e insincero— que son los misioneros y misioneras quienes llevan solamente esas cosas para allá. Creo tan sólo que la responsabilidad de los misioneros y misioneras ante eso debe ser mucho mayor, la responsabilidad de no enfatizar. Otra cosa que tampoco pediría a los misioneros y misioneras —sería una locura— es que no fueran hacia las áreas indígenas como si fueran ellos únicamente el testimonio de la presencia de una cultura distinta. Y hasta creo que con ustedes las cosas mejoren y pueden mejorar, ésa es mi esperanza. Que ustedes sean capaces de disminuir el impacto de un trabajo que es destructor de la cultura. Tampoco les pido a ustedes como misioneros y misioneras que "gueticen", que hagan guetos por allá, porque eso también es imposible; sería irreal hacer ese llamamiento para la posible preservación, pero sería de una comprensión más crítica en relación con lo que están haciendo los dueños del mundo.

DPC: Y luego creo que nosotros debemos y podemos, por doble motivo, como agentes de otra cultura en medio del mundo indígena, yo diría muy específicamente como misioneros, darle valor a esa nueva vocación; debemos ser una presencia autocrítica de nuestra propia cultura, enfrentando el consumismo, prescindiendo de él, superando los individualismos y las privatizaciones egoístas de nuestra cultura. Una cosa es que la Funai, un comerciante o un autobús, o no sé qué, traigan todo eso de la cultura

occidental, y otra cosa es que seamos nosotros. Por tanto, creo que es una posibilidad constante de una vigilancia, de un autocontrol, de una autocrítica. Si voy a tener el último modelo de reloj, cuando llego a la aldea la primera cosa que él mira es el reloj y quiere ese modelo. Pero si ve que uso un reloj normal y simple como el que él tiene y a veces él posee un reloj mejor que el mío, ya es otra cosa. Ahí debemos dar valor a un cierto testimonio de austeridad y de ascética, diría yo, frente a nuestra cultura consumista y egoísta.

P: Alguien quiso ir a una reunión de jefes xavantes, en Sangradouro. Uno de los jefes salió con esto: que de ahí en adelante no se hablara ya de reserva indígena, porque "no somos bichos para ser conservados, no somos animales".

PF: Formidable, ¿no? Quiero que vean esas expresiones: reserva, parque... En Chile la llaman reducción.

P: Hay parque de "fauna, flora e indios".

PF: Hay parque de "fauna, flora e indios"... Es increíble, ustedes ven cómo se revela nuestra ideología en estas palabras.

P: Paulo, yo quería una palabra tuya respecto a un problema de fondo, pienso que estamos hablando mucho de educación formal, de una educación de escuela, y estamos hablando muy poco de lo que es nuestra esencia como misioneros, de educación religiosa. Nosotros, para completar la educación religiosa de nuestro pueblo, en el sentido cristiano, creo que este sentimiento cristiano ya se manifestó varias veces, de una forma que uno cree medio difícil dialogar de este modo, pero yo estaba pensando: Cristo, al intercambiar alguna costumbre de su pueblo, ¿estaba en algún error? ¿Cómo es nuestro modo de educar, si trocamos estamos violentando, nos colocamos en el lugar de los opresores, o incluso es nuestro deber llegar a una dialéctica, llegar a una conformación de valores religiosos?

PF: Voy a decir tan sólo dos cosas, y a pedirle a don Pedro que diga de nuevo lo que me decía ayer en la mesa, cuando en cierto momento se tocaba esto, este problema. Digo dos cosas y te pido, don Pedro, que completes.

En nombre del amor, nosotros, los cristianos, hemos sido a

través de la Historia intensamente arrogantes y, lo peor, en nombre de Cristo, una cosa que me choca.

Segundo, no hemos comprendido bien, creo, el mensaje de Cristo. No hemos entendido tampoco que, a fin de cuentas, una comprensión de la trascendencia se da de forma independiente y diferente, pero legítima, dentro de las culturas de formas distintas de como nosotros representamos y de como vivimos.

En el fondo, entonces, hemos tenido comportamientos de que, en lugar de comprender la fe, por ejemplo, como una forma de lectura de la trascendencia y convivencia con ella, hemos entendido la fe como un martillo que uno impone y da en la mano como un instrumento cualquiera. Llegan ahí con eso y preguntan:

—¿Tú tienes fe?

—¡No!

—¡Entonces está aquí, toma! ¡Agarra este trozo que es la fe!

No se puede. Entonces uno ve en la Historia... creo que hasta es un buen momento para plantear esto. Pienso que la expresión "tierra de misión" es profundamente colonialista. Porque yo como cristiano, al pretender seguir siendo cristiano, pienso que el mundo entero es una tierra de misión. Pero ¿qué es lo que sucede? Tomen un mapa del mundo y pónganlo en esa pared y pinten de verde las "tierras de misión". Van a ver que, por coincidencia, sólo se da en el Tercer Mundo. Entonces observen lo siguiente: "tierra de misión", si existe una tierra de misión, es porque una tierra declaró que otra es de misión. ¿Y cuál fue esa que dijo que las otras son de misión? No conozco a Chicago como tierra de misión. No puede haber un lugar más excelente para tierra de misión que Ámsterdam. Visité Ámsterdam de noche, visité los escaparates de las mujeres desnudas, semidesnudas, blancas, negras, cafés, morenas, y los hombres leyendo esos cuerpos para después entrar en los libros de esos cuerpos: el dinero. Eso vi. No me consta que Ámsterdam, Zurich, Berlín, Ginebra, Londres, Chicago o Los Ángeles sean "tierra de misión", llenas de gente del Tercer Mundo. No encontré ningún sacerdote negro o asiático o latinoamericano haciendo labor de misionero en Nueva York.

Entonces, ¿por qué sucede eso? Porque creo que es tiempo de que nosotros nos examinemos, examinemos lo que significa el misionero o la misionera. ¿Significa entrar como los cruzados con una bandera para imponer a hierro y fuego la fe? ¿O la fe es una cosa que se crea, que nace y crece en una cierta intimidad con la trascendencia, en la lectura del mundo, en la lectura de lo real? No es una cosa que se enseñe con esos mediocres catecismos que hay por ahí. No es cosa de intelectualidad, de transferencia de textos, de frases. Es una cosa que incluso se testimonia, pero el testimonio de la fe no puede ser arrogante, tiene que ser, sobre todo, comprensivo, tolerante de las diferencias. Creo que nosotros hemos sido intolerantes. En el fondo, la impresión que tengo es que somos más cristianos que Cristo, como algunos marxistas son más marxistas que Marx, como algunos freudianos más freudianos que Freud. Sería necesario que nos fijáramos un poco menos en estas cosas y respetáramos más a los otros. Yo quería que don Pedro completara esto porque él tiene una autoridad mayor que la mía en esta cuestión.

DPC: Yo quería agregar, primero, que creo que el problema es muy complejo y muy difícil. Para nosotros es vital, y por eso, nos entusiasma y nos duele. Ustedes saben: depende de los planteamientos, depende del ritmo, etc. Evidentemente, ya así desde un principio, pienso que el propio planteamiento de educación religiosa tampoco sería el más afortunado, ¿no es así? Ellos tienen su religión y su educación religiosa. Ahora, yo creo en la evangelización de esta religión indígena. Pero evangelizar ya es una cosa, incluso siendo infinitamente real, mucho más sutil, más respetuosa, mucho más lenta y, sobre todo, como hemos dicho, no puede ser algo individualizado solamente; aun dando el valor pleno a cada persona, tiene que ser bastante comunitario, sobre todo, así como los pueblos indígenas que son esencialmente comunitarios. Luego, no olvidando nunca toda la experiencia de la masacre evangelizadora, ejercida durante siglos. Repito: sé que esto no satisface a muchos, a nadie, ni de un lado ni del otro, pero me parece que sería importante que continuáramos mirando este

problema con bastante respeto, sin dogmatismos, sin agresividad, con mucha fe. No tengo nada más que agregar. Creo que va a llevar siglos... la Iglesia al final, cuando presente cuentas a su Señor y reconozca que realmente fue más allá de lo que debía, y en muchos lugares quedó más acá, y al fin tendremos la satisfacción de que Dios es mucho más grande que todos nosotros, que Cristo es mucho más grande que su Iglesia, y que hay muchos caminos de salvación, aunque para nosotros los cristianos realmente Cristo sea corporalmente palabras de la Biblia, y creo plenamente en ella, la expresión de la divinidad, y que para nosotros Cristo es verdaderamente el camino. Pero para la inmensa humanidad, no soy yo el que lo digo, sino un teólogo jesuita, para la inmensísima mayoría de la humanidad, la salvación no siempre se hará por medio del Cristo conocido, sino por otros caminos... Aunque se crea que Cristo es el Salvador Universal. Incluso quien no lo conoce se salva por Él, pero evidentemente que la inmensa mayoría de la humanidad no lo conoce. Y lo que es más triste para nosotros los cristianos es que una grandísima parte de la humanidad, sobre todo en este Tercer Mundo —y yo podría decir una buena parte de la humanidad joven en el Primer Mundo— conoce mal a Cristo y hasta se opone, y a veces lo rechaza, tal vez a causa de nosotros.

En la Biblia decía, en los antiguos, hijos del pueblo de Dios, que a Dios se le blasfemaba a causa de ellos. Y pienso muchas veces que se blasfema a Cristo a causa de los cristianos.

PF: Ahora me gustaría agradecer real y sinceramente la invitación que tuve de venir aquí, con toda sinceridad y con toda humildad. Vine aquí —tal vez hasta pida disculpas— mucho más por curiosidad, más para aprender que para otra cosa. Porque, de ahora en adelante, contaré del uno al diez, toda vez que sea invitado a una cosa de éstas, por ejemplo: hasta qué punto debo venir o no, porque la impresión que tengo es que a lo mejor no deba venir, es decir, tal vez no deba aceptar exactamente por las limitaciones de mi capacidad.

En otras palabras, vine en el momento, aprendí un montón de

cosas, mi curiosidad se agudizó, pero eso no es suficiente para ser eficiente en un encuentro como éste. Sin embargo, de cualquier manera me gustó mucho haber venido, he aprendido cantidad de cosas aquí y lo agradezco.

III. ETNOCIENCIA Y SENTIDO COMÚN: "¿HAY EPISTEME EN EL SABER DE LOS INDÍGENAS?"*

PEDRO PAULO (PP): Paulo, hay mucha gente haciendo algo con tu método, en el campo de las matemáticas.

PF: No con el método, insisto, pero sí con la comprensión epistemológica. En Estados Unidos de América. Tú ya conoces una de ellas, que es muy famosa por aquí: Marilyn Frankenstein.[1] Ella escribió sobre matemática de la vida, un texto muy bueno.

A partir de este momento, se pidió que él hablara un poco sobre las reflexiones y críticas que venía realizando.

PF: Las críticas que vengo desarrollando de cómo se da el proceso entre hombres y mujeres... A fin de cuentas, los hombres y las mujeres, en un determinado momento de su experiencia, larga experiencia milenaria e histórica, después de haberse vuelto capaces de intervenir en el mundo, antes de volverse capaces de hablar, se tornaron capaces de inteligir el mundo y de comprender su agonía. En todo el proceso de comprensión del mundo hay un proceso de producción y comprensión del conocimiento. En todo el proceso de producción del conocimiento está implícita la posibilidad de comunicar lo que fue comprendido, lo que tú haces no

* Entrevista concedida a Pedro Paulo Scandiuzzi y a Patrick Clark, realizada en 1996, publicada en *Bolema*, año 16, núm. 20, 2003, pp. 127-137. Pedro Paulo Scandiuzzi es profesor asistente licenciado de la Unesp (Universidad Estatal Paulista), *campus* São José do Rio Preto, São Paulo. Patrick Clark, sacerdote irlandés, es maestro en ciencias de la religión.

[1] M. Frankenstein, "Educação matemática crítica: uma aplicação da Epistemoligia de Paulo Freire", en M. A. Bicudo, *Educação matemática*, Editora Moraes, São Paulo, 2001.

sólo con el lenguaje oral, sino también con dibujos y con otros lenguajes.

Lo que vienes haciendo, en el campo de las matemáticas, es exactamente entender cómo el conocimiento matemático está siendo conducido por ellos y cómo es que se lanzan para comunicar su conocimiento, el conocimiento que ellos producen. Pienso que es eso. Mi convicción es que tenemos que partir exactamente desde la comprensión de cómo el humano, con quien uno trabaja, comprende. No puedo llegar al área indígena y pretender que los indígenas que están ahí comprendan el mundo como yo lo comprendo con la experiencia que tengo, no resulta. Me preguntaron cuál es mi experiencia académica, de ayuda, de comprender la comprensión de él. No vale mi experiencia académica, mi sabiduría "pifa" en el momento en que no soy capaz de comprender la sabiduría del otro. Creo que lo que estás intentando es eso.

PP: Muchas veces, dentro de la etnomatemática, Paulo, surgen problemas, hablándose de este tema allá. La etnomatemática tiene un programa así, entra en el área, en la parte de etnografía; después uno descubre la parte de la historia de las matemáticas, en el conocimiento de esos pueblos, luego está la parte educacional. Cuando llega la parte educacional, existen dos corrientes en la Academia: una que cree que tengo que tomar al pueblo con quien estoy trabajando y presentar lo que ellos tienen y lo que ésta tiene, mostrar y después desarrollar la parte académica, si ellos piensan que eso es bueno. Pero existe otro grupo que cree que no debe ser así: se debe ver lo que ellos tienen y tratar de ayudar a comprender lo que tienen allá. Cuando ellos necesitan dialogar con el blanco, que no es de ese pueblo, muchas veces en la parte pedagógica es donde se originan las fricciones dentro de la etnomatemática.

PF: Es lógico que la parte pedagógica sea una influencia medio política e ideológica: entonces, es imposible que discutas la parte pedagógica en esa naturaleza política sin problema. ¡No da resultado! Apoyo mucho el respeto a la identidad cultural del otro, ya que la identidad cultural no es opción de nadie, es decir,

el indio no optó por pescar con flechas. Su nivel cultural y económico, social, etc., es ése, lo que no significa que él no sepa, que pueda saber cosas que se dan fuera del nivel cultural. Entonces, creo que mi respeto a la identidad cultural del otro exige de mí que yo no pretenda imponer a otro una forma de ser de mi cultura, la cual tiene otros rumbos, pero mi respeto tampoco me impone negarle al otro lo que su curiosidad y lo que él quiere saber más de aquello que lo que su cultura le propone. Me siento con libertad respecto a eso. Un día, por ejemplo, fue un matemático que yo pensaba que hasta había sido biólogo. Fue mi amigo matemático de allá, un italiano, Sebastiani,[2] él me contó que estaba con un grupo indígena, y un indio joven le dijo: "Voy a pescar con arpón, te voy a mostrar cómo hacer esto". Él acompañó al indio, quien, cuando en un determinado momento vio un pez grande y bonito, agarró el arpón y dijo: "Ahora mismo lo voy a pescar". Arrojó el arpón y el matemático dijo: "¡Ey! ¡Yo no entendí por qué arrojaste el arpón entre el pez y el barco y no propiamente encima del pez!" El joven indio le dijo: "Eso es una ilusión de sus ojos". Una explicación bella y maravillosa, y ve que en la refracción hay incluso un poco de ilusión óptica. Por tanto, mi tesis es la siguiente: ¿habría una necesidad concreta y objetiva de explicarle al indio, en aquel momento, lo que es refracción? ¿Lo que la curiosidad de él tendría de respaldo material, económico o social? Creo que no. Es un derecho que él tiene, independientemente de la estructura económica en que él vive; si su infraestructura cambiara, esa necesidad, ese derecho se volvería una necesidad. Entonces la educación tendría que hacer eso. Pienso que mi mayor y gran preocupación es con la ética: cómo respeto yo la cultura del otro. Pero respetar la cultura del otro no significa mantenerlo en la ignorancia sin necesidad, y hacer que supere su ignorancia no significa rebasar los sistemas de intereses sociales y económicos de su cultura. Es como si hubiera gente inteligente en otro planeta, en

[2] Eduardo Sebastiani Ferreira, profesor de la Unicamp-SP (Universidad Estatal de Campinas, São Paulo).

otro lugar, en otro universo, y viniera acá ahora y me dijera que yo debo pensar de forma absolutamente contraria a aquello que pienso, pues allá se piensa diferente. No puedo someterme a una cosa de ésas.

PP: Aun así, esas personas no podrían llamarte ignorante, pues estás en otro contexto.

PF: ¡Claro! El concepto de la ignorancia es un concepto relativo, pues, en primer lugar, nadie es absolutamente ignorante. Nadie. Tú ignoras cosas y sabes cosas. El ser humano se basó en una cosa de la vida, independientemente de lo que ya había dicho arriba, que es la curiosidad, y profundizó la curiosidad. La curiosidad es la fuente fundamental del conocimiento: la curiosidad, en el fondo, revela interés y también utiliza intereses. Descubre, genera, yo creo que es así. Para mí es un problema serio que tú no la defiendas, que no respetes éticamente la curiosidad de las personas. En el fondo, como educador, uno corre riesgos fundamentales: o uno se queda en esos riesgos y se fundamenta en una falsa comprensión del respeto al otro, es decir, o permanece absolutamente adecuado, adaptado a los niveles de percepción que la cultura del otro establece, o impone niveles diferentes. Pienso que la salida democrática y crítica no es ni una ni otra, es decir, es necesario comprender cómo la comprensión del otro se da y si en la cultura llamada científica, por ejemplo, tú posees un camino que da un resultado posiblemente más exacto que el otro camino que está siendo utilizado. Lo mínimo, tú te obligas a mostrar que existe. Apoyo la defensa permanente de la revelación de las diferencias al educando, que éstas existen, lo cual equivale a decir que no puedes quedarte con una perspectiva estrecha y exclusivista: sólo como yo pienso es verdad, sino, por el contrario, discutir las posibilidades de las diferencias legítimas.

Patrick Clark (PC): O solamente como el otro piensa la verdad, o sea, ni uno de los dos se superpone.

PF: Es por eso que, en esta cuestión epistemológica del paso del saber del sentido común hacia un saber científico, pienso que hay una superación y no una ruptura. Es decir, la curiosidad del

indio que le dice al matemático: "No, no, es una equivocación, es un engaño de tus ojos", la curiosidad de él es igualita a la curiosidad de Einstein. La diferencia es que, antes, Einstein dio rigor a los caminos de aproximación a la objetividad, a saber: él tenía en los medios científicos la metodización rigurosa que da como resultado hallazgos más o menos exactos, pero la curiosidad que motiva, que conduce y empuja el conocimiento es la misma, la del indio, la mía y la tuya. Entonces no existe una pura curiosidad del indio y de nosotros, lo que hay es una superación en el encuentro de los hallazgos; en otras palabras, puede ser que, hasta éticamente, uno quede atrás, pero, desde el punto de vista de la comprensión de la realidad y del mundo, uno, dando rigor a la búsqueda del objeto, puede encontrarlo con más precisión, lo que no significa, no obstante, que invalides el hallazgo del indio. Creo que hay mucha arrogancia de nuestra parte, de los intelectuales y de los científicos.

PC: En este aspecto, cuando hay esta arrogancia, Paulo, ¿será que uno puede decir que, de cierta forma, la curiosidad verdadera muere?

PF: Pienso que ésta se sacrifica. Uno corre el riesgo de perderse. Creo que la arrogancia echa a perder todo, lo que no significa que el arrogante deje de conocer: él conoce, pero él, éticamente, se sacrifica como gente.

PC: En este punto, el proceso pedagógico en que él está implicado se torna, para quien está sometido a este mismo proceso, también en un peso.

PF: ¡Claro! La tendencia de la arrogancia es caer en la imposición de la verdad del arrogante. Esto es autoritario y no democrático. A mi entender, es esto. Se violan determinadas cualidades que yo llamo ontológicas del ser humano. Y cuando me refiero a la ontología, a pesar de mi fundamentación cristiana, para mí, la ontología humana no es un *a priori* de la historia, lo que equivale a decir que Dios no inventó al hombre antes de la historia de éste. El hombre, en el fondo, es quien se inventó. Nunca he olvidado una afirmación muy bonita del libro de Erich Fromm, *Tú serás Dios,*

cuando dice: lo "que hizo al hombre, hombre, fue la desobediencia". En el momento en que el hombre comió la manzana, ahí se volvió hombre por primera vez. Antes no era. No fue exactamente la arrogancia, sino la rebeldía.

PC: La curiosidad.

PF: La curiosidad de saber lo que era el riesgo de rebelarse contra una determinación, eso es lo que nos hace. En el momento en que desobedeces y te rebelas, comienzas a crear ciertas cualidades que pasan a incorporarse a la naturaleza del ser. Esto, en el caso del hombre y de la mujer, pasarán milenios para hacer una característica de este viraje ontológico. Creo que lo que yo llamo vocación para *ser más* es hoy una característica del ser humano y que, como la violencia, es una transgresión de esto. Por ello, digo en la *Pedagogía del oprimido*: la vocación es para *ser más*, el *ser menos* es la distorsión de la vocación, quiere decir que, en el fondo, esto, desde el punto de vista teológico, es un pecado, el pecado es esto.

PC: La negación del ser.

PF: Del camino del natural también.

PC: El camino de *ser más*. Uno comete violencia no sólo con el revólver, sino también con la prepotencia en todas las formas.

PF: Hay miradas que fusilan, que obstruyen al otro; palabras que tienen la intención de matar al otro, matan peor que las balas, porque la bala mata en verdad, pero el otro queda muerto en vida. Pero creo que si ciertos académicos tuvieran una convivencia mínima con el pueblo, tal vez disminuiría un poco su arrogancia.

PP: Entonces, Paulo, tengo veintitrés años de convivencia con el pueblo, siempre estuve en la periferia del pueblo brasileño. Daba clases en una escuela del Estado y vivía en un barrio de la periferia. Ahora, Sebastiani pensó que sería bueno que yo intentara la maestría, porque yo no pensaba estudiar más, pensaba únicamente en beber de ese conocimiento que tiene nuestro pueblo, trabajando allá en el área indígena con esos descubrimientos del sistema de numeración, de la parte geométrica, de medidas, y regresé muy entusiasmado del área. Ahí él me incentivó mucho para tratar de entrar a la universidad. Estoy ahí, entré este año,

ellos me dan muchos textos para leer, muchos que no tienen nada que ver con el área en que estoy trabajando y con mi investigación. El curso que hago es un curso que ellos me obligan a hacer y no me dan opción de escoger las disciplinas, y una de las que tomo es para estudiar el conocimiento humano y, durante la clase, el profesor decía que sólo ese conocimiento que sufre el rigor del método en el cual es elaborado, es lo que se dice conocimiento. Le comenté: "pero el conocimiento del indio no tiene ese rigor al que usted se está refiriendo, porque ellos no saben la escritura. Pero, ¿cómo puedo decir que no hay rigor si ellos conversan todos los días sobre los acontecimientos y se están socializando?"

PF: Y sobreviven.

PP: Sí, con lo mínimo, muy alegres. En la región donde estoy, ellos son muy guapos y muy alegres, no se tienen envidia el uno al otro, no hay fricciones, nunca; si hay una discordia con otro, entra un tercero y, en cuestión de segundos, se vuelve broma y se acaba el malestar. ¿Qué escuela enseña eso? Le pregunté a mi profesor: ¿Quién le dijo que nosotros éramos de educación? Un conocimiento que desde hace tantos años viene siendo elaborado y socializado, aunque no escrito, sino vivenciado, ¿cómo puede usted decir que no es un conocimiento que tiene tanto rigor como el suyo?

PF: ¿Y qué dijo él?

PP: Respondió: "Quiero ver que pruebes, en tu tesis, que ese conocimiento es válido". Ésa fue la respuesta.

PF: Mira, tengo ahora un gran amigo, quien durante mes y medio pasó por una enorme humillación. Él, en los años sesenta, cuando era un chamaco, se metió con movimientos populares, con el pueblo y favelas. Hizo una tesis de maestría hace diez años, muy buena, estudiando estas implicaciones, y después hizo un estudio comparativo entre México y Brasil, en el cual analizó la contribución que los movimientos populares aportaron a Brasil y a México en relación con un saber en el cambio de la transformación del mundo. Llegó a defender su tesis de doctorado y en un día fue destrozado: uno de los maestros echaba espuma de rabia y

decía —con más fuerza que la de ese profesor tuyo—: "Sólo hay un lugar para la episteme: es la ciencia. Usted le ha faltado el respeto a la academia, queriendo probar que eso es conocimiento".

PP: ¡Me da gusto saber eso, Paulo!

PF: Entonces, es necesario tener, en tu jurado también, gente con la mente abierta, a pesar de que las personas de matemáticas de allá no piensan así. Ve qué cosa: el maestro exigió que él volviera a casa y tres meses después aquél le dijo: "Por ejemplo, ¡eso que tiene ahí sería un libro excepcional, pero una tesis académica no!" Entonces, ¿cómo puede ser un libro excepcional y una tesis no? Obligaron al muchacho a rescribir y reducir el texto a 200 páginas. Y rescribir para demostrar que sólo hay episteme en la ciencia. En el fondo, quiere decir que, lamentablemente, eso es una tesis de Bachelard, gran epistemólogo francés, filósofo y poeta. Gaston dice claramente que el pasaje de un nivel a otro está radicalmente basado en la ontología; considero que eso es superación. Y precisamente, porque nuestro lado está del lado del poder, la superación se da a favor de nosotros: si el lado del poder estuviera en el de los indios, la superación sería de ellos, pero como ellos no tienen poder de mandar sobre nosotros, decimos que nos superamos a favor de nosotros. Lo nuestro tiene mejor consistencia. Creo que necesitas conversar sobre estas cosas particulares con Sebastiani, para que no pases por una amarga decepción el día de la defensa de tu tesis.

PP: Tengo la impresión de que, en mi examen, no voy a tener este problema, porque no voy a llamar a esas personas. No vale la pena, porque ellos no entienden: tal vez permanecen solamente en la academia, nunca vivenciaron la práctica de nada. Es difícil cursar las disciplinas y permanecer todo el tiempo viendo eso. Pero Sebastiani va a estar leyendo conmigo los textos que voy a elaborar y me va a ayudar en este punto. Mi orientador es Joni,[3] y quien también está siguiendo la lectura es Ubiratam.[4]

PF: ¡Ah, sí! ¡Joni, Ubiratam, Sebastiani!, además los físicos,

[3] João Federico C. A. Meyer, profesor de la Unicamp.

[4] Ubiratam D'Ambrósio, profesor jubilado de la Unicamp.

por ejemplo, Márcio Campos, antropólogo. Los propios físicos lo llamaban sociólogo de la física. Hoy, él está en el campo de la antropología. La semana pasada conversamos aquí sobre esto. Él está polemizando sobre la ruptura. Hay superación, claro, es mucha nuestra arrogancia. Pero ahora estoy terminando un libro donde relaciono la curiosidad de los campesinos con quienes hablé todos estos años: es igualita a la del filósofo de la academia.

PP: ¿Sí? ¡Qué bueno! ¡Es necesario que se publique de inmediato para poder citar!

PF: Sale este año.

Segunda Parte

SOBRE LA AFRICANIDAD

I. AMÍLCAR CABRAL, PEDAGOGO DE LA REVOLUCIÓN*

Me gustaría, al comienzo de esta conversación nuestra, dejar algún punto, o dos, más o menos en claro. En primer lugar, la satisfacción que tengo de estar aquí hoy. Después del regreso del exilio en 1980, ésta es la primera vez o, mejor, la segunda que vengo a la Universidad de Brasilia para una reunión del Consejo, pero para una conversación como ésta es la primera vez que vengo de forma legal, sin ningún camuflaje. Venício me trajo aquí en 81, creo, con otras personas, pero vine sin conocer a nadie, entraba en una sala misteriosa porque sencillamente yo estaba proscrito. Por tanto, yo quería decirles la satisfacción que siento de estar con ustedes esta mañana. Ahora, la segunda cosa que quiero subrayar es que, al aceptar venir aquí para tener una charla sobre Amílcar Cabral, de ninguna manera quiero dar la impresión de considerarme un especialista en su trabajo, en su pensamiento o en su práctica. Evidentemente, no obstante, he pensado sobre el pensamiento de Cabral, porque si yo tampoco tuviera, si no supiera siquiera quién fue Amílcar Cabral, no se explicaría que yo hubiera aceptado venir aquí, pues sería un acto profundamente inmoral desde el punto de vista intelectual. Pero, insisto, no me considero un especialista y me gustaría haberme vuelto un buen especialista, no con una cierta superficialidad con la que a veces la gente se cree especialista en algo. Llegué realmente hasta tener un proyecto de hacer un estudio, así como una especie de biografía de la praxis de Amílcar y era un gran sueño; en cierto sentido me siento frustrado hasta hoy porque no pude hacer eso. Pero me gustaría

* Transcripción de la conferencia impartida el 8 de noviembre de 1985 en la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia. Venício A. de Lima tuvo la gentileza de grabarla y obsequiármela.

ahora hacer algunos comentarios antes de las preguntas. No conocí a Amílcar Cabral personalmente, sino por medio de las referencias que se hacen de él, de la lucha africana. Me parece que era imposible, imposible, comentar o hablar de los movimientos de liberación de África, sobre todo de la llamada "África de expresión portuguesa", que para mí es más la expresión de una postura colonialista portuguesa que verdadera esa afirmación. Yo siempre dije que no reconocía a las Áfricas, una de expresión portuguesa, una de expresión francesa o de expresión inglesa. Para mí, el colonialismo flotó en el aire y se impuso sobre África y sin haber logrado jamás haberlo transformado en Áfricas de expresión de esto o de aquello. Para mí era muy difícil pensar sobre los movimientos de liberación de esa llamada falsamente "África de expresión portuguesa", sin hacer referencia a Amílcar Cabral. Amílcar Cabral estuvo en la gestación de todos los movimientos de liberación de las ex colonias portuguesas, desde el tiempo que él, joven aún, estudiaba en Lisboa. De manera personal, lamentablemente, yo nunca pude encontrarlo. Esto es una de mis frustraciones, me hubiera gustado haberlo conocido personalmente. Pero conozco sus trabajos e hice una lectura de algunos de sus textos y me dediqué mucho a éstos cuando, tras la liberación de Guinea-Bissau, de Cabo Verde y de los otros países, recibí una invitación del gobierno de Guinea-Bissau, para dar, con un equipo con el cual yo trabajaba en esa época en Ginebra, una contribución al pueblo guineense y también al caboverdiano. Entonces, en esa época, una de las exigencias que nos propusimos fue exactamente hacer un estudio serio de lo que nosotros encontramos ya de la obra de Amílcar. Recuerdo que leí dos volúmenes de su obra en una traducción francesa y después conseguí el texto original publicado en Lisboa. Pero yo acostumbraba leer a Amílcar página por página, palabra por palabra, haciendo mis notas, y cuando fuimos juntos, el equipo del Instituto de Acción Cultural (IDAC) y yo, a Bissau, empezamos a conversar con gente que había luchado al lado de Amílcar, con gente caboverdiana y con gente guineense. Y nosotros fuimos viendo entonces, comprobando una enorme

congruencia, por medio de los testimonios, entre lo que leíamos en los textos de Amílcar y lo que se nos decía en los testimonios. Gente tierna, gente joven, guerrilleros que habían luchado en los campos, en la selva con Amílcar. La lectura de él, la personalidad de él, de Amílcar, como un gran revolucionario, era una cosa que a mí me fascinaba y me fascina completamente ahora. Y de ahí nació, de esos encuentros con su obra, con la repercusión de esa obra en la práctica, incluso con la distancia a veces enorme entre lo que escribió y lo que hizo en el proceso de liberación, y la puesta en práctica tras el cambio, tras la liberación; lo que no disminuye en nada, para mí, la legitimidad de las propuestas de Cabral. De ahí precisamente nació el sueño de hacer un estudio, una especie de biografía de la praxis. Hasta llegué a tener el título del libro que quise escribir, pero no pude, el cual se llamaría *Amílcar Cabral, pedagogo de la revolución.* Establecí ya una diferencia en ese título entre ser pedagogo de la revolución y ser un pedagogo revolucionario, me parece que hay una pequeña diferencia que no quita en nada lo que es tan sólo pedagogo revolucionario. Pero hay una diferencia que encuentro fundamental: me parece que Amílcar, en verdad, fue un pedagogo de la revolución, es decir, él tuvo, él encarnó perfectamente el sueño de la liberación de su pueblo, y los procedimientos político-pedagógicos para la realización de ese sueño. Recuerdo también que uno de los caminos que pensé para hacer el trabajo sobre Amílcar era exactamente el de escuchar al máximo a la gente que había luchado al lado de él, dentro de Guinea, en Cabo Verde, y después en otros países de África, y luego con gente fuera de África. Y llegué hasta tener una conversación con la dirigencia del PAIGC (Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde), a la que planteé mi propuesta, mi proyecto. Y recuerdo que yo decía, como intelectual, sentirme como un militante, y que la diferencia entre otro intelectual cualquiera y yo era que el otro intelectual podría hacer una investigación muy seria, incluso, y después escribir un libro, sin pedir ningún permiso al partido, sin entregarse tampoco al debate del partido, pero que ésa no era mi posición. En caso de que el partido

dijera que sí, entonces iría a trabajar y si llegara un día al término de lo que yo soñaba, ofrecería los originales, antes de publicarlos, al PAIGC, para que los leyeran y después me convocaran en el sentido de debatir conmigo los puntos en los que el partido no concordara. Y yo decía con mucha lealtad: si el PAIGC me convence de mi error, yo lo retiro; si no me convence, entonces no lo hago. Pero lo que quiero es dejar muy en claro mi posición política y no únicamente la posición de un intelectual interesado en la obra de un gran líder, como lo fue Amílcar Cabral. El partido aceptó, no puso ningún obstáculo. Y yo decía todavía más, aunque el texto fuera aprobado, yo lo donaría al partido y que tan sólo trabajaría con las editoriales para que lo publicaran, pero que los derechos de autor pertenecerían al partido. Empecé entonces a trabajar, me acuerdo, sucedió una cosa lamentable: yo grabé aproximadamente diez entrevistas en Bissau, pero todos esos casetes se perdieron en nuestro traslado de Ginebra a Brasil y recuerdo que tuve excelentes entrevistas; una de ellas fue con el caboverdiano que está ahora en Cabo Verde, Julinho Carvalho, quien era el comisario de las Fuerzas Armadas en Bissau antes de la ruptura. Conversé tanto con ese hombre, un hombre extraordinario, un gran estratega militar, y tuve con él una entrevista fantástica; él grabó cerca de dos horas, hablando de la visión política, de la visión militar y de la visión, la cual nosotros podríamos llamar aquí, sin ningún temor, humanista de Amílcar Cabral, sin dar al objetivo humanista ninguna connotación sentimental: humanista en el sentido de la radicalidad con que uno se refiere a lo que hay de humano en él. Por tanto, me contó hechos como éste que voy a relatar aquí: dijo él que un día, un equipo de comandantes, del cual formaba parte, organizó o hizo un proyecto armado, en el sentido de destruir el principal cuartel portugués y que sería una pérdida irreparable para las fuerzas colonialistas. En aquella derrota de los portugueses, vislumbrada en el proyecto que los comandantes militares hacían, difícilmente el ejército colonialista podría sobrevivir. Me dijo el comandante que llevaran el proyecto a Amílcar, y él lo examinó, discutió durante dos horas el proyecto

y cuando terminó, en cierto momento, él preguntó a los comandantes:

—¿Y cuál es el costo social de la puesta en práctica de este proyecto? Militarmente no tengo ninguna duda de que este proyecto realmente funciona, pero lo que quiero saber es la puesta en práctica, lo que va a costar.

—Mira, nosotros liquidaremos a las tropas portuguesas al 100% y perderemos 50% de las nuestras —respondió uno de los comandantes.

—Es muy caro para ser puesto en práctica.

Entonces Amílcar les dijo una cosa que a mí me impresionó:

—Miren, ustedes hicieron un plan, un proyecto de guerra, de lucha, como si se les hubiera olvidado que nosotros estamos con la historia, y la historia con nosotros. Los portugueses son los que están contra la historia. Entonces no hay ningún mal en que se retarde el momento último de la última pala de tierra encima del colonialismo, por un tiempecito más, sin perder a tanta gente.

Y concluyó:

—Lo que nos interesa a nosotros es expulsar a los colonialistas, no necesariamente matarlos. Para expulsarlos, necesitamos matar a algunos y morir.

Vean, me parece que su planteamiento, al contrario de lo que todos piensan, es profundamente normal, porque nunca pude admitir la idea de que un revolucionario es gente truculenta que anda queriendo matar. Eso es un absurdo, porque eso no es un revolucionario, es una patología; no es, por tanto, un atributo de un revolucionario querer matar gente. Pero esa preocupación de Amílcar, me decía ese comandante, esa preocupación era permanente en la lucha y en los análisis que él hacía en sus textos. Además, sus textos, en su mayoría, son el resultado de extraordinarios seminarios, muchos de los cuales fueron hechos en plena selva, como evaluación de la lucha armada, etcétera.

Conversando con otro joven que trabajaba en Guinea-Bissau como una especie de supervisor de distrito en el campo de la educación, le pregunté:

—¿Qué fue lo que más te impresionó en tu contacto con Amílcar?

—Camarada Paulo Freire, lo que más me impresionó del camarada Cabral era la capacidad que él tenía de conocer lo que todavía no estaba aquí.

—¿Qué era eso? —pregunté.

—Yo pienso, ¿no es así, camarada?

—Claro que piensas.

—Te digo ahora, yo no soy capaz de pensar 600 metros en torno a mí. El camarada Cabral pensaba seis años adelante de él.

—Explícame eso —le dije.

—Una vez, nosotros estábamos al frente de la batalla, en una cierta zona de lucha; después de una semana de fuerte castigo de la aviación "tuga",* el camarada Cabral llegó para una visita de inspección y de estudios... Eso es lo que llamo aquí los seminarios que él acostumbraba hacer, de evaluación de la práctica. En el fondo, Amílcar fue un teórico extraordinario, por eso fue un excelente práctico. De esta forma, él llevó a la muchachada a uno de esos seminarios. Quiero imaginar uno de esos claros maravillosos que uno encuentra en África, en los bosques, en las selvas. Y ahí sentados muy a la manera africana, a la sombra de los grandes árboles, Amílcar conversaba y evaluaba el proceso de lucha, y en ciertos momentos dijo: "Necesito retirar a 200 de ustedes del frente de lucha para mandarlos a otro frente. Necesito a 200 de ustedes para mandarlos a [Guinea] Conakry, al Instituto de Capacitación, para capacitarlos y después traerlos al interior del país, a las zonas liberadas, en el sentido de trabajar como maestros".

El joven entonces me mira y retoma la palabra. Vean cómo es un raciocinio muy inmediato, muy parecido a miles de raciocinios nuestros en Brasil y en América Latina.

Cómo es que yo me encontraba con un fusil en la mano, viendo a un compañero caer muerto junto a mí, los "tugas" matándonos, cómo es que yo podía en aquella hora pensar que pudiera

* Tuga, de portuga, despectivo de portugués. [T.]

haber la posibilidad de que 200 de nosotros salieran del frente de lucha para ir a estudiar. Entonces mi respuesta fue la siguiente: "Pero, camarada Amílcar, ese asunto de educación es para cuando echemos a los 'tugas' fuera; entonces pensaremos en educación, luego uno se forma, se capacita. Yo pensaba que el camarada Cabral iba a traer para acá 200 guerrilleros más, y no quitarnos esa cantidad".

Y Cabral respondió:

—¿Y por qué crees que eso no es correcto?

—Porque nosotros no podemos perder la guerra —dijo el muchacho.

—Pero exactamente para no perder la guerra necesito a 200 de ustedes —dijo Cabral.

Éste es un diálogo bello. Esto es una cuestión, para mí, extraordinaria. Y el joven seguía sin creer y, sobre todo, sin entender.

Además, entre paréntesis, hay algo enclavado en este diálogo que me dice mucho del pedagogo de la revolución. Es en verdad lo que llamo *sustantividad democrática,* lo cual no significa ser socialdemócrata. Es necesario acabar con esa invención de que hablar de democracia significa inmediatamente que el sujeto es de la socialdemocracia o es revisionista espontaneísta, es débil o es un conjunto de cosas como ésas. Es necesario acabar con esa manía de que sólo hay rigor bajo el autoritarismo. Es necesario que quien diga eso asuma su autoritarismo y no lo transfiera a los demás. Por tanto, me parece que ese dato del joven que dialogaba con Cabral muestra que él lo tenía en verdad como el gran líder, nadie piensa que no, porque todavía hoy es el gran líder presente, y no presente mágica ni míticamente. Mira, es obvio que en aquel momento él sabía que Cabral era el líder, pero el líder no les hablaba sólo a los subordinados, porque hablaba *con* los subordinados, en lugar de hablar *a los subordinados.* Quiero hacer otro paréntesis para decir que para mí es fundamental que una dirigencia radicalmente democrática, revolucionaria, que esa dirigencia les hable a los subalternos. Pero lo que no es posible es que ésta deje de hablar *con,* y para mí sólo hay una manera de hablarles

a los subordinados sin hablar *contra* ellos: es hablar *con* ellos también. Únicamente hablando *con* es que tú te legitimas en determinados, necesarios momentos, en que tú correrías el riesgo de caer en un *espontaneísmo*; tan sólo hablando *con* es como, en ciertos momentos, tú legitimas el derecho de *hablar a.*

Eso lo hacía Amílcar de una manera extraordinaria, el autoritario siempre *habla a*, el espontaneísta piensa que jamás puede *hablar a* y que siempre tiene que *hablar con*, y para mí ésas son dos posiciones falsas, lo que a mí me gustaría dejar claro aquí. Mi posición es de quien *habla a*, porque *habla con.* Eso hacía Amílcar.

En cierto momento de su narrativa, el joven dice entonces que Amílcar mira a todos, y dice lo siguiente: "Amigos míos, mis camaradas, esta guerra no la van a ganar algunos de mi generación, que escaparán, no la van a ganar algunos de la generación de ustedes, que escaparán, sino la va a ganar la generación que está por llegar".

Usted vea la visión, eso es lo que llamo sensibilidad histórica, la cual salía de sus poros, eso es la capacidad de leer el mundo, y no de *leer los textos.* Quien se pierde tan sólo en la lectura dicotomizada de los textos del mundo y del contexto de éstos se estrella en el suelo constantemente cuando cuida sólo a su academia y cuando cuida a la academia. Y sobre esto Amílcar decía: "Lo que sucede es que, de aquí a cinco años o seis, cuando esta generación de jovencitos llegue en el momento de la lucha definitiva, va a necesitar el uso de instrumentos de guerra, que no son los que ustedes están utilizando, sino instrumentos de guerra que van a exigir un conocimiento matemático que ustedes no tuvieron ni tienen; son conocimientos científicos, los cuales la otra generación va a necesitar. Y lo que nosotros necesitamos exactamente en este momento es llevar a 200 de ustedes para formarse en el sentido de volver y formar acá".

El joven me mira y me dice: "Camarada Paulo, entonces me fui a [Guinea] Conakry. Le confieso que fui sin entender mucho, pero fui. Estudié, me capacité y volví. Formé cuadros aquí, quienes eran realmente los cuadros de la generación que tenía que

ganar, y vi a alumnos que estudiaron conmigo derribando aviones 'tugas', con cohetes, esos cohetes soviéticos". Y continuó: "Camarada Paulo Freire, fue por eso que al principio le dije a usted que soy capaz de pensar 600 metros en torno a mí y que el camarada Cabral pensaba seis años adelante de él".

Recuerdo todavía que cuando él me dijo eso, aproveché para hablar sobre lo que yo entendía por profetismo. Para mí, el camarada Cabral era un profeta, no porque fuera un loco barbudo, al estilo del beato Salu, porque hay una equivocación. Mucha gente, cuando oye hablar de profeta, piensa que se trata de gente chiflada, de gente loca, sucia, que se la pasa dando discursos. ¡No! El profeta o la profetiza es exactamente quien, por vivir intensamente el ahora, adivina el mañana. Usé a propósito la palabra adivinar para valorar un poco la tarea de adivinar en epistemología. Creo que conocer no es adivinar, pero pasa también por la adivinación o por la intuición, para ser más cortés. El profeta es exactamente el individuo que no tiene nada de loco, que tiene una profunda raíz en el ahora en el que él lucha por transformar. Y es exactamente esa praxis atorada en el ahora que lo hace, comprendiendo el pasado, prever y antever el futuro, porque él sabe que el futuro, a fin de cuentas, se hace en el ahora que se transforma.

No hay un futuro como una cosa marcada o esperada para que uno la coloque después, como si fuera un módulo que uno fabrica y que lo deja ahí en espera de la persona que va a llegar para buscarlo en el futuro. No, el futuro se construye en la transformación radical del ahora. Y eso era lo que hacía Cabral, ese hombre capaz de pensar seis años adelante de él.

Los testimonios que tuve en Guinea-Bissau fueron, más o menos, de 15 o 16 horas de grabación, todos ellos de diferentes personalidades, camaradas que lucharon con el fusil, con una responsabilidad de comandante, camaradas que eran comisarios o ministros en la época de la entrevista. El primer ministro que murió en un accidente, Chico Terra, me concedió una entrevista muy buena. Todos esos testimonios enfatizaron, primeramente, esa capacidad de prever; en segundo lugar, enfatizaron ese gusto de

hablar con; en tercer lugar, enfatizaron una extraordinaria capacidad, asociada con una sensibilidad histórica, cualidades absolutamente indispensables para el saber científico, junto con la sensibilidad de lo objetivo, de lo concreto, de la objetividad. Evidenciaban también un gran respeto al sentido común, al conocimiento, "al pienso que es", que caracteriza la incertidumbre de la sabiduría popular. Él tenía un profundo respeto a eso.

Recuerdo, por ejemplo, que en uno de sus textos que fue resultado de esas evaluaciones de lucha, él discute con un grupo de guerrilleros la creencia popular en el poder del *cri cri*, que son exactamente los escapularios, las cosas que la gente usa, amuletos, la superstición del amuleto, los llamados remedios caseros. Y el camarada luchando, convencido de que el amuleto haría que la bala del enemigo rebotara, pegara o saltara hacia un lado, y no pegara en el individuo. Y él oye aquello con una sabiduría de antropólogo político y luego dice: "Me gustaría decirles a los camaradas que lo que nos defiende de la bala del enemigo es saber o no saber luchar". Es tener, añadiría yo ahora un poco, es tener o no tener una capacidad sobre la lucha que nosotros ganamos en ésta, no es el amuleto lo que hace eso. En este aspecto dice Cabral: "Pero el partido respeta, respeta la creencia, la convicción que está en el cuerpo de nuestra cultura".

Eran esas dimensiones de la cultura lo que él llamaba *debilidad* de la cultura, esas debilidades estaban desde el punto de vista de su análisis, exactamente en las relaciones entre el ser humano y el mundo natural. Y él defendía, vean qué cosa tan formidable, que no significaba sacudir una pala de tierra encima de aquella comprensión mágica de lo real, no era que las personas permanecieran en el nivel de esa debilidad, sino partir de eso para poder alcanzar la superación.

Es eso lo que a nivel político pedagógico también vengo diciendo desde los años cincuenta; sin embargo, hay críticos en este país que dicen que Freire defiende que el educador debe permanecer en el nivel del educando. Eso es una cosa increíble. Yo nunca usé el verbo *permanecer*, porque sería un absurdo, he usado siem-

pre el verbo *partir.* Partir de la concepción del mundo que tenga el educando o que tenga la masa popular, y partir, a no ser que me prueben con algún diccionario lo contrario, significa desplazarse desde un cierto punto en dirección a otro. Por tanto, hay en el verbo partir una connotación de movimiento y otra de intencionalidad, de direccionalidad; es por eso que la educación es realmente directiva, es un *partir de.*

Pues bien, en Cabral tú percibes eso de una forma extraordinaria, pero en ese punto concluye su discurso en aquella que debe haber sido una bonita tarde en una selva de Guinea-Bissau: "Sin embargo, no tengo ninguna duda de que los hijos de nuestros hijos van a elogiar al PAIGC que supo luchar, pero van a decir sonriendo: nuestros padres creían en cosas extravagantes, en cosas extrañas".

¡Vean ustedes que eso es un asunto maravilloso! Entonces es cuando más se afirma ese hombre en mí, como un pedagogo de la revolución. Vean ustedes, sería un absurdo, por ejemplo, si un día los hijos dijeran a sus padres: ustedes son unos idiotas y no sé cómo es que están vivos todavía. Pero, por otro lado, sería también un absurdo hacer concesiones a la debilidad, no es posible conceder. El camino para no estigmatizar, no conceder, es debatir, hablar sobre la debilidad. Eso hizo él en todo...

El testimonio de una mujer, quien tenía un puesto muy elevado, muy importante, en el Ministerio de Educación, también me impresionó mucho. Ella me dijo que un día Cabral reunió todo un equipo director en Guinea (Conakry), el cual se liberó del colonialismo francés antes de la liberación de Guinea-Bissau. Y allá el PAIGC tenía ese centro de capacitación, y un día, me decía la que daba testimonio, en una reunión grande sobre evaluación del proceso de lucha, cuando aparentemente la junta estaba concluyendo, Cabral se paró, fijó los ojos en el techo de la sala y dijo: "Ahora déjenme pensar". Y empezó a hablar solo, describiendo lo que sería Guinea-Bissau y lo que sería Cabo Verde tras la independencia. Llegó incluso a pormenores administrativos, hablaba de ministerios, de departamentos, que se llamaban comisariados, des-

cribió, perfiló el país, al salir del lodo colonialista, y constituyéndose en la continuidad de la lucha por la liberación, en cuanto lucha por la consolidación de ésta.

Y en cierto momento, él se detiene, mira a todo el grupo y uno de los miembros dijo: "Camarada Cabral, pero eso es un sueño". Y él apuntaba ese sueño hacia un periodo inmediato muy próximo. Y sobre eso, ella me dijo que Cabral dio una respuesta, de esas que me quedaron grabadas: "Sí, sí es un sueño, pero ay de la revolución que no tenga sueños. Ay de los revolucionarios que no sueñen. La cuestión que se plantea es tan sólo saber cómo luchan para hacer viable el sueño".

Vean que eso tiene que ver con la dimensión profética de Cabral y con una conciencia muy lúcida, muy clara que él tenía, de la relación inquebrantable de la práctica y la teoría, que él jamás dicotomizó; sólo que él nunca hizo un discurso, verbalmente teórico, que dificultara la comprensión de su contenido por parte de sus camaradas de guerra, de lucha.

De Cabral aprendí cantidad de cosas, digo *de* Cabral significando también *con* Cabral, aprendí un montón de cosas, confirmé otras que yo sospechaba, pero aprendí, por ejemplo, una cosa que es la necesidad que tiene el educador progresista y el educador revolucionario. Hago una distinción entre uno y otro: para mí, un educador progresista es aquel que trabaja en una sociedad burguesa de clase como la nuestra, por ejemplo, y tiene un sueño que trasciende, que va más allá de hacer la escuela mejor, pero que es necesario hacer, porque él sueña también con la transformación radical de la sociedad burguesa, en una sociedad socialista. Ése para mí es un educador progresista. El educador revolucionario es aquel que ya se encuentra ubicado, histórica y socialmente, en la sociedad en proceso, a un nivel más avanzado.

Pero volviendo a lo que yo decía, una cosa que aprendí mucho con él fue cómo un educador progresista necesita hacerse sencillo, pero jamás volverse simplista. Eso me parece fantástico, tomen los textos de Cabral y éstos son realmente sencillos, pero no simplistas. Para mí, el simplismo es una expresión fantástica,

contundente, del elitismo, es peor hasta que el populismo, pero coincide mucho con ciertas vocaciones populistas, es decir, en el fondo el simplismo es autoritario. El simplista es aquel que dice: cómo voy a hablar a esa gente que no es capaz de entenderme. Entonces él dice medias verdades, cuartos de verdad, no son ni medias verdades, son pequeñas porciones de éstas. En Cabral uno ve lo contrario de eso, lo que él hace es procurar, con simplicidad, hablar de lo concreto con seriedad.

Tengo en mi casa una foto de Cabral, es la única foto en que lo he visto de pie con un fusil. Me dijeron, en Bissau, que él le tenía pavor a esa foto, porque era una de las únicas cosas posiblemente negativas en él, y es que a él le daba un enorme disgusto su tamaño, no sé hasta qué punto era verdad pero dicen que era bajito y que sentía un gran disgusto por su tamaño, sobre todo cuando estaba con un fusil al hombro: ahí uno ve que era realmente pequeño.

A causa de esta historia de la estatura de Cabral, hasta me voy a permitir el derecho de ser mediocre y decir uno de esos lugares comunes muy repetidos: Cabral era enorme por dentro, pero me quedo aquí para recordar uno de esos testimonios, y si yo fuera un artista plástico sería capaz de reproducir lo que tengo en la memoria de lo que yo no vi: el encuentro de Cabral con Guevara en la selva. Me dijo la persona que dio ese testimonio que los dos se quedaron parados, uno frente al otro, profundamente atraídos entre sí. Después se abrazaron. Posiblemente, aquel momento en que dos hombres enormes, siendo uno bajo y el otro grandote, se encontraron haya sido el único en que Cabral no sintió disgusto de su tamaño físico. Es como si también se completara físicamente con lo que sobraba de Guevara. Pero es que en verdad los dos se complementaban uno al otro aun desde el punto de vista de comprensión de la lucha.

No es por casualidad que Guevara tampoco tuvo ningún temor en hablar de amor en relación con la revolución: "Aun corriendo el riesgo de parecer ridículo, yo digo que no hay revolución sin amor". Y después existe esa bella frase sobre la ternura: "Hay que endurecerse pero sin perder jamás la ternura". No es

por casualidad que él decía eso, y también Cabral decía cosas parecidas. En el fondo, para mí, esos dos hombres fueron dos de las más grandes expresiones de este siglo. Guevara también era un pedagogo de la Revolución, no sólo era un pedagogo revolucionario, tenía la misma sensibilidad popular, sin ser populista. Él se estremecía delante del pueblo, del hombre común, y él sabía lo que significaba "pueblo". Por ejemplo, Amílcar no tenía tampoco ningún miedo en hablar de pueblo. Él sabía qué es lo que significaba esa palabra.

El proceso histórico de Guinea-Bissau y Cabo Verde, con sus diferencias, en busca de unidad

Un día, inmediatamente al comienzo de mi visita a Cabo Verde y a Guinea Bissau, llegué a preguntar a uno de los ministros si no sería posible un tipo de solidaridad política, cultural y económica entre los "cinco países hermanos", manteniendo cada uno de ellos su autonomía administrativa, política, etc. Porque me parecía que había ciertos rasgos históricos y culturales entre las *dos* sociedades, y de ese modo me parecía difícil separar eso para tener un solo bloque. La propia forma de experiencia colonizadora que Portugal tuvo, los procedimientos colonizadores de Cabo Verde y Guinea-Bissau, fueron procedimientos distintos. La impresión que tengo es que el colonizador escogió el archipiélago de Cabo Verde para fabricar allí asimilados en su gran mayoría. Eso era el sueño político de los portugueses, lo cual no dio resultado. Ésa era la política para la población mestiza, más para la clara que para la oscura, de Cabo Verde. Allá se formó la intelectualidad que tuvo una oportunidad que los otros no tuvieron.

Portugal pensaba en sacar, y sacó de Cabo Verde, sus cuadros de funcionarios necesarios e intermediarios para la administración colonial en las otras colonias o en las llamadas provincias. Eso se dio durante largo tiempo y tan sólo ese hecho marcaba una diferencia en relación con las demás colonias. De modo que yo

veía, por ejemplo, una mayor facilidad —no sé si es correcta la palabra—, una mayor ejecución en la época de las propuestas cabralianas en Cabo Verde que en Guinea-Bissau; por ejemplo, una mayor congruencia entre lo que se decía y lo que se hacía. Lo veía medio difícil y había también ciertos celos, que no quiero discutir si eran correctos o no, de los guineenses, y eso era aprovechado, desde el punto de vista de la derecha, en relación con los caboverdianos.

Pienso que lingüísticamente es un absurdo, no es viable enseñar portugués en Guinea-Bissau a las masas populares. Es una inviabilidad política, pero, a veces, la inviabilidad no es política. Imaginen ustedes que Brasil hiciera una revolución, que viviera una revolución, y nosotros nos acercáramos a los campesinos, a los obreros y a los trabajadores brasileños y les dijéramos lo siguiente: "Mira, para que nuestra revolución se agilice, vamos a tener que alfabetizar ahora en español", es la misma cosa. Pero recuerdo que, en mi primera consulta a Mário Cabral, en mi primera carta, en las *Cartas a Guinea-Bissau,* hago una referencia a ese problema.

Cuando llegamos a Guinea, les planteé eso a los equipos del ministerio y me dijeron que no, que existía un bilingüismo, en gran parte, por ejemplo, desde Cabo Verde. "Allí usted puede alfabetizar en lengua portuguesa sin violencia." Yo no diría que es sin violentar, violenta poco, pero es posible hacerlo. En Santo Tomé aún más. Pero en Guinea-Bissau, en Angola, en Mozambique sería una violencia.

Mozambique y Angola se encuentran en una situación peor que Cabo Verde. Angola y Mozambique tienen una situación dramática, porque no crearon, no hubo condiciones históricas y sociales para crear una lengua como el criollo. No se creó en Angola ni en Mozambique, lo que tenemos en esos países son las lenguas nacionales etnoculturales de los diferentes grupos. Existen 30 y tantas lenguas... yo comprendía esas dificultades.

Políticamente no pueden el MPLA [Movimiento Popular para la Liberación de Angola] ni el Frelimo [Frente de Liberación de Mozambique], por ejemplo, llegar al pueblo de Angola y de Mo-

zambique y decretar que una de esas lenguas va a ser la nacional. Si hicieran eso, sería un desastre. Entonces, la única salida política que tuvieron, proveniente de la inviabilidad lingüística, fue hacer de la lengua del colonizador la lengua cuya tarea es una tarea imposible: formar a la infancia y a la mocedad en una lengua extranjera. Voy a leerles ahora una carta[1] publicada en el libro *Por una pedagogía de la pregunta.*

Pero ése es un problema, un gran desafío que las dirigencias revolucionarias tuvieron que enfrentar. Vean ustedes lo siguiente, sin querer ser simple ni reduccionista: en el proceso de independencia se pueden tener, *grosso modo,* dos posibilidades de línea política para implantar, con la llegada al poder del grupo nacional. La primera sería, por ejemplo, la de, rompiendo con el colonialismo, caer, sin embargo, en el neocolonialismo, lo cual es un colonialismo endulzado.

Y todavía más, el neocolonialismo abarata los gastos del colonizador, gasta menos y lucra más, porque no necesita precisamente mantener un espacio ocupado por sus funcionarios, por su burocracia, va sustituyendo su burocracia por la nacional, pagando menos. En la postura neocolonialista, la lengua del colonizador sigue siendo absolutamente fundamental. Por tanto, el colonizador hace todo para preservar su lengua, como presencia de poder. La otra opción política es la ruptura fundamental con el colonialista y la partida hacia un tipo de sociedad independiente.

Es obvio que, para las naciones en construcción de su autonomía, el problema de la lengua es absolutamente crucial, porque este asunto de lengua, en primer lugar, es una abstracción, porque lo que es concreto en verdad es el lenguaje. Esta cuestión de lengua portuguesa, lingüística, eso es abstracción, lo concreto es como uno habla, nuestro discurso, y éste es de clase. El discurso de clase está sometido a los cambios culturales de clase, a las influencias, etcétera.

[1] Opté por no transcribir esta carta de Paulo a Mário Cabral, fechada en julio de 1977. El lector o la lectora la encuentra en Paulo Freire y Antônio Faundez, *Por uma pedagogia da pergunta,* Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985, pp. 127-134.

Ahora vean, el problema del lenguaje es el que éste sufre directamente del error de la cultura o de la clase. Por eso es que una de las primeras providencias que el colonizador toma es tratar de imponer su lenguaje sobre el colonizado, y es fantástico cómo este último se defiende mañosamente contra: "vamos a usar la lengua para no dificultar mucho". Contra la lengua extranjera invasora, el colonizado se defiende hablando y manteniendo su lengua que el colonizador llama puro dialecto bastardo, porque él está convencido de que tiene un momento de libertad, el cual es aquel en que se expresa en su forma de ser y de hablar, que es su lenguaje. Ahora, por tanto, la cuestión del lenguaje es fundamental.

Recuerdo que una de las providencias que tomó el presidente Nyerere, quien acababa de dejar el gobierno de Tanzania, fue hacer escalonado el cambio del inglés al *swahili*. Él sustituyó en un determinado año el inglés en preescolar, en otro año sustituyó el inglés en primero de primaria. Posiblemente ya haya llegado a la universidad.

Nyerere es otro gran africano de quien discrepo de vez en cuando, pero para mí es uno de los grandes pedagogos del siglo xx, no sólo de África, sino del mundo. Sólo que no es conocido en Brasil, él es conocido en los países de lengua inglesa. Conversé mucho con Nyerere sobre esta cuestión de identidad cultural, y él tenía la ventaja de hablar brillante y fantásticamente el *swahili* y el inglés. Él hablaba el inglés de Oxford y el *swahili* de Tanzania.

Entonces, este problema de la lengua debe ser una preocupación central, fundamental, en cualquier proceso de lucha, porque el problema del lenguaje está dentro del programa de cultura. Hay una frase fantástica de Amílcar: "La lucha de liberación es un hecho cultural y un factor de cultura". Ahora vean que, dentro de ese hecho cultural, está también el lenguaje. Por tanto, esto es para mí un punto de partida, como preocupación.

Ahora, ustedes evidentemente no piensan que es fácil. Cuando conversaba con el ministro, decía él: "Mire, es necesario ganar esta lucha, es necesario ganar esta guerra". Sugerimos que fueran para allá lingüistas con un gran conocimiento de las lenguas afri-

canas. Pero no es fácil adoptar el criollo, por ejemplo, como lengua nacional, la lengua de mediación de la formación cultural y política de su pueblo. ¿De dónde van a sacar dinero y capacidad técnica y científica para traducir todas las obras fundamentales que Guinea-Bissau no ha producido todavía, y que tienen que leer, tienen que estudiar, pasar todo eso de la noche a la mañana al criollo?, ¿con qué dinero, tiempo y con qué capacidad? La revolución no es un juego: es una cosa muy seria, y todo eso tiene que ser pensado. Cuando llegó el momento de nuestra asesoría y que yo vi que no daba resultado, un año y pico después de haber llegado allá, escribí una larga carta al ministro, que hace poco leí.[2] No la publiqué en *Cartas a Guinea-Bissau* por una cuestión política, una cuestión de respeto, una cuestión táctica. Posteriormente, la publiqué en un libro con Antônio Faundez, *Hacia una pedagogía de la pregunta.*

Lo que yo llamaba la atención es cómo, en el fondo, usar la lengua portuguesa como lengua mediadora de la formación política, ideológica, científica y técnica del ex colonizado es usar la superestructura como factor determinante de la división de las clases sociales dentro del propio cuerpo de la revolución, lo que es una paradoja. Yo le decía al ministro: "Mira, lo que va a suceder es que totalmente bilingües aquí sólo lo serán los de una pequeña burguesía que vive en el centro urbano. Por ejemplo, usted es formidablemente bilingüe, pero posiblemente yo conozco un caboverdiano que ni siquiera habla criollo, sólo habla portugués". Yo les decía: Miren, si eso sigue de este modo, ¿qué va a suceder? Se puede decir que quien hoy gobierna o quien gobernará este país dentro de 20 años serán ustedes. ¿Y dónde está la participación de las grandes masas campesinas de este país en el proceso de reconstrucción nacional y de creación de una democracia popular? ¿Dónde? Ellos no van a participar, exactamente porque ustedes van a continuar, a través de la escolarización, haciendo la selección del poder. Y es obvio que, entre tu hijo que es bilingüe y el

[2] *Cf.* nota 2.

hijo del campesino que no lo es, que únicamente habla criollo, su lengua étnica; en la elección, tu hijo va a pasar en los cursos, sobre todo si los criterios de evaluación siguen siendo criterios intelectualistas.

Si la escuela sigue evaluando la capacidad de saber del niño, por la memorización, la geografía y la historia, y no introduce en el proceso evaluativo la habilidad de leer el mundo, que tiene el niño que no habla portugués, la sabiduría que adquirió también, eso no va a entrar en la evaluación. Lo que va a suceder entonces es que solamente se aprueba en los primeros lugares a quien es bilingüe. Ahí puedo decir quién es el que va a gobernar este país.

Por tanto, planteo en la mencionada carta dos o tres propuestas. Hago, por ejemplo, el análisis de una experiencia brillante que hubo allá, de huertas colectivas, que comenzó con la alfabetización. Cuando se suspendió la alfabetización, el aprendizaje que ganó ese grupo fue el descubrimiento del valor del trabajo colectivo, y no el de *ba, be, bi, bo, bu.* Aquí demuestro, incluso analizo, la importancia de esto en una de las cartas, en 1977, dirigida a ellos.

El gobierno empezó entonces a aceptar cambios, el debate en torno a esto, con mucha más apertura que antes, y hasta yo comprendía la dificultad que ellos tenían. Un día el propio presidente me dijo:

—Camarada Paulo Freire, entre nosotros mismos hay quienes no aceptan el criollo, piensan que no es una lengua, sino un dialecto feo, pero obviamente es porque la penetración de la ideología dominante es fuertísima, incluso luchando, como luchamos, el individuo termina aceptando el perfil que de su cultura y de su historia y de sí mismo había hecho el colonizador, y que, por tanto, su lengua es fea e incompetente para expresar su ciencia, la tecnología y el arte.

En ese libro mencionado digo que no hay ninguna razón para que el portugués, el alemán y el francés, por hablar únicamente de esas tres expresiones de lenguaje, queden resentidos porque tienen que usar la palabra *stress.* No tienen cómo traducir *stress,* en cualquiera de éstos se tiene que decir *stress.* Porque el problema

de la evolución del lenguaje está ligado directamente al desarrollo de las fuerzas productivas de cualquier sociedad. Que el proceso de la tecnologización y de la cientifización está ligado al desarrollo de las fuerzas productivas, o entonces no se es buen marxista. Ahora, lo que sucede es que el desarrollo tecnológico estadunidense juntó a la tradición del poder anterior, que era exactamente el poder económico-político del mundo de Inglaterra, su poder económico, tecnológico y político. El lenguaje inglés se volvió el latín moderno, por las razones absolutas por las que el latín antes fue el latín. Por tanto, esa historia de decir que el criollo no tiene capacidad es una barrabasada, es una cosa reaccionaria, no es científico, es ideología pura, porque tiene —como cualquier otro lenguaje— la capacidad de crecer y de desarrollarse. ¿Cuál es la lengua que no tiene una serie enorme de términos introducidos del inglés?

Para mí, el único desliz de Cabral se encuentra exactamente en un texto suyo que aquí tengo y dice: "El más grande regalo que los 'tugas' dejaron fue la lengua". Ésa fue una de las raras ingenuidades de Amílcar. Conversé sobre eso en Bissau en una de mis entrevistas. Y les decía a las personas: "No entiendo cómo un individuo que fue tan riguroso como Cabral, y al mismo tiempo tan habilidoso, pudo haber dicho una cosa de ésas". Y la propia viuda de él me dijo: "Camarada Paulo Freire, es necesario entender ese texto y el contexto histórico y social en que él lo pronunció".

Esa cuestión es fundamental y hoy cualquier analista de Cabral tendrá que subrayar eso, no puede pasar desapercibido. Pero lo que me dijeron allá es lo siguiente: es que en la época en que Cabral hizo esa afirmación tendría cabida un análisis, pues se estaba dando un riesgo, en la lucha, de una cierta sectarización, la cual llevaba a los caboverdianos y a los guineenses a estar contra cualquier portugués, contra la cultura portuguesa, contra el lenguaje portugués, contra todo lo que fuera lusitano. Y Cabral necesitaba cortar el crecimiento de esa perspectiva, que para él, y yo concuerdo, debilitaría la propia lucha.

Y en el fondo era una ingenuidad, porque la cuestión del colonizado frente a la cultura colonizadora no es la de negar o, más

bien, es la de negarla éticamente, no es decir que no hay nada en ella que no sirva; en eso Cabral era muy lúcido.

Ninguna cultura puede ser valorada como absolutamente mala o absolutamente buena. Las culturas son necesariamente diferentes unas de otras. Por consiguiente, vas a tener lo que se puede hacer para aprovechar lo positivo de los "tugas". Me dijeron que fue en ese momento cuando Cabral hizo esa afirmación. Por tanto, esa afirmación era táctica. Ahora, si fuera camarada o amigo de él en esa época, le diría: "No publiques eso, cámbiale, Cabral, incluso con toda la táctica que debes tener, tú tienes otros caminos para evitar la sectarización". Al decir él eso, estaba aceptando una cosa absolutamente inexistente, que era la lengua como puro instrumento. En ese caso, creo que no fue tan sólo la táctica, no, pienso que ahí Amílcar erró. Pero es formidable encontrar un gran error en un individuo extraordinario como él.

La ciencia en la experiencia africana

En las *Cartas a Guinea-Bissau*, en cierto momento, tal vez hasta por pura intuición, menciono que Amílcar luchaba por una comprensión científica, pero nunca cientificista de la realidad. En segundo lugar, mi impresión, mi convicción, es la de que Amílcar estuvo lejos de los criterios positivistas. Amílcar fue, para mí, muy buen marxista, que hizo una *lectura africana de Marx*, no una lectura alemana de Marx ni una lectura del siglo pasado [XIX]. Él hizo una lectura de este siglo [XX] en África. No es por otra cosa que en el serio discurso que pronunció en La Habana él rechaza aceptar la afirmación de que la lucha de clases es el motor de la historia. Él negó eso en Cuba y dice en el texto que no es propiamente la lucha de clases; analiza históricamente el surgimiento de las clases, técnicamente, hablando a la manera marxista, y afirma que mucho más que la clase, es el modo de producción el que se constituye en motor de la historia. Tengo la impresión también de que, desde el punto de vista marxista, cuando se habla de la lucha de

clases, posiblemente no es tomando sólo clase en el sentido más técnico, más exacto. Antes incluso del surgimiento histórico de las clases sociales, había conflictos, ya había luchas de intereses contradictorios, de dominantes y dominados. Pero Cabral planteó eso con mucha independencia en La Habana, dijo que una de las razones para rechazar la lucha de clases como motor de la historia es que él no podría aceptar que África no tuviera historia antes. Y después él plantea dos cuestiones epistemológicas. Una es ésta: ¿qué hubo antes de la lucha, de la resistencia de clases, y qué es lo que va a haber después? ¿Será que se acaba la historia? Ya esta pregunta me parece más seria: ¿será que con la revolución socialista en el mundo, con la supresión de clases antagónicas, etc., se acaba también la historia? ¿La revolución socialista sería el anuncio del fin?

Si es así, prefiero hasta que no haya. A mí me gusta mucho la historia en verdad. En este caso, Cabral plantea esta cuestión, con mucha independencia. Pero lo que pienso es lo siguiente: un hombre como él debería ser estudiado junto con otro, para mí extraordinario, que es Gramsci. No tengo información alguna de que Amílcar haya estudiado a Gramsci. Él no hace ninguna referencia a Gramsci, no es por cinismo, no. Él realmente no leyó a Gramsci. Las obras de Gramsci empezaron a ser traducidas cuando él estaba peleando dentro de la selva. En español, los primeros libros de Gramsci fueron traducidos cuando yo estaba ya en el exilio.

Ahora, vean cómo ambos se sensibilizan ante la cultura, sin que ninguno, con todo, hipertrofie la cultura. Pero lo que ambos hicieron prácticamente, uno escribe en la prisión, preso con dificultades, pensando con gran intensidad. Otro escribe en la selva —porque la obra de Amílcar, no tengo duda, con algunas excepciones, por ejemplo, de los escritos de juventud, en los que era más poeta—, él escribió en la selva, él escribió peleando.

Existían tal vez dos especies de texto, los que él escribió para la lucha en la selva y los de la lucha política dentro de las Naciones Unidas y en las universidades. Vean la genialidad de este hombre: "La lucha por la liberación es una lucha política, de un

momento armado, y no al contrario". Él jamás dijo: la lucha de liberación es una guerra con pequeñas porciones de política. Porque hay gente que piensa que no hay política nunca, tan sólo balas; en cambio, él afirma lo contrario: es una lucha evidentemente política con su momento armado.

Y él usó los dos momentos, él vivió integralmente la sustantividad de la lucha. Por eso teorizó, porque él estaba un día en una selva de ésas de Bissau, dos días después, recibiendo el doctorado *honoris causa* de una universidad estadunidense. Y pronunciando, al recibir el título de doctor *honoris causa*, un discurso sobre la guerra de Cabo Verde y Guinea-Bissau.

Iba a las Naciones Unidas a luchar, y la primera gran victoria de él fue la política; él logró convencer a las Naciones Unidas, y éstas convencieron al mundo de que su país era un país invadido por Portugal. Las Naciones Unidas fueron hacia dentro de la selva para declarar la independencia, esto es un acontecimiento extraordinario. Ahí ocurrió un asunto formidable: quien concientizó al ejército portugués fueron las pérdidas de ellos. Llegó el momento en que no habría habido cambios en Portugal, la llamada Revolución de los Claveles, si no hubiera ocurrido la guerra en África. Fueron los africanos en sus selvas los que transformaron y derribaron a la derecha de Portugal. Fueron ellos.

Lo que digo en las *Cartas a Guinea-Bissau* es verdad: el soldado portugués bajaba y atravesaba a la mujer embarazada. Sacudía el feto hacia arriba y le atravesaba la bayoneta. Eso fue verdad, verdad. Un día, el pueblo recibió los instrumentos soviéticos, obtenidos mediante la política fantástica de Cabral, quien convenció bien a la Unión Soviética para ello, y cuando los portugueses venían sobrevolando, canturreando, ellos empezaron a derribar aviones. Aquellos muchachos de esa generación que les he contado. Cada avión que pasaba, caía, porque ellos no erraban un solo tiro. Los pilotos no sabían ya, no querían ir más, entonces tuvieron que hacer el cambio interno en Portugal.

Pero creo que un individuo como ése debería ser estudiado junto con Gramsci. ¿Cuál es la gran diferencia entre los dos? Amíl-

car murió siendo posiblemente más viejo que Gramsci y tuvo lo que éste no tuvo, porque Amílcar tuvo x años de guerra dentro del campo, dentro de la selva, y Gramsci no, lo que éste tuvo fue prisión. Pero tengo la convicción de que el estudio, el estudio aislado o simultáneo de textos de ellos dos tiene una enorme importancia, debe ser hecho por educadores. Pienso que una de las cosas que está haciendo falta a éstos es exactamente la comprensión de la política de la educación y de la pedagogía.

La inexperiencia de las dirigencias africanas

Amigos míos, lo que eso significó para una dirigencia lúcida, la invasión de grupos europeos, privados y públicos, de estados, llegando diariamente al aeropuerto de Bissau y Cabo Verde, para llevar propuestas de desarrollo, luego de su autonomía, desarrollo que no tenían en su mayoría; nada con el desarrollo que interesara a los pueblos independientes, pero que les interesaba a las agencias. Éstas agarran a las dirigencias nacionales inexperimentadas, que tenían tan sólo una amplia experiencia de guerra, de lucha, en la selva, pero la experiencia de este otro tipo, la diplomática, la discusión de economía, la comprensión del planeamiento interesado al pueblo, todo eso tenía que ser creado, incluso lo que les costaría a ellos en cuanto países, en términos de la ayuda internacional.

Un experto de las Naciones Unidas no iría a Guinea-Bissau a no ser que le pagaran seis o siete mil dólares por mes, porque un experto no es necesariamente un militante político; además, por eso mismo él es un experto. No estoy menospreciando a nadie, el individuo merece ganar su dinero. Pero, ¿qué significa eso desde varios puntos de vista? Eso tiene que ver con la ecología, con la política de la región, con los hábitos locales. ¿Qué significa todo eso? Por tanto, eso es lo que quiero discutir aquí: las dificultades de las dirigencias inexperimentadas. Nosotros ya sabemos que este país nuestro, según dicen, se independizó el 7 de septiembre

de 1822, pero es y continúa siendo de una extraordinaria dependencia. Hace poco venía de vez en cuando una chilena a decir cómo se debería hacer el desarrollo económico en Brasilia, hace poco tiempo de eso. Ahora, por tanto, imaginen ustedes lo que es desde este punto de vista la construcción de una autonomía, de la independencia, de la identidad cultural de los pueblos africanos.

II. CARTA A MÁRIO CABRAL*

Estimado amigo y camarada Mário Cabral:

Solamente hasta hoy me ha sido posible escribirle en respuesta a su carta de octubre pasado. Al hacerlo, me gustaría hablarle abiertamente, como amigo y camarada, para decirle no sólo a nombre de Elza y mío, sino también del equipo del IDAC [Instituto de Acción Cultural], lo muchísimo que nos agradó trabajar con usted, como comisario de Educación, en estos tres años en que venimos contribuyendo con lo que podemos para la reinvención de la educación en Guinea-Bissau. Comprendo, también, la nostalgia que el Comisariado de Educación, que usted marcó con su paso creador, le deja. Estoy convencido, no obstante, de la contribución, igualmente fundamental para el país, que usted dará al Desarrollo Rural. Usted llevará al nuevo Comisariado la visión político-pedagógica indispensable para el desarrollo.

Si en algo podemos ser útiles al país a través de usted, en el nuevo Comisariado, cuente con los amigos y camaradas de siempre.

Fraternalmente:

PAULO FREIRE

Ginebra, 2 de noviembre de 1978

* Carta inédita enviada al ingeniero Mário Cabral el 2 de noviembre de 1978.

Tercera Parte

SOBRE LA ACCIÓN CULTURAL Y LA CIUDADANÍA

I. ACCIÓN CULTURAL-CONCIENTIZACIÓN*

Obstáculos

1. Ideológicos:
   a) Desde el punto de vista de las élites del poder.
   b) Desde el punto de vista de los que buscan los seminarios de capacitación.
   c) Desde el punto de vista de los equipos centrales, corresponsables de los seminarios.
   d) Desde el punto de vista del pueblo [pasaje no escrito].

Análisis sumario

a) En la medida en que la Acción Cultural para la liberación es un acto de conocimiento y un método de acción transformadora de la realidad por medio del cual se reta a las masas populares a ejercer una reflexión crítica sobre su propia forma de estar siendo, las clases dominantes, obviamente, no pueden aceptarla.

Lo que sucede, sobre todo, es que esta forma de praxis ayuda a las masas populares a superar el nivel de pura sensibilidad sobre su situación de clase por el de conciencia de clase, fundamental para la transformación revolucionaria de la sociedad.

Sin embargo, la forma en que esos obstáculos se expresan varía de espacio-tiempo a espacio-tiempo. Se encuentran bajo la dependencia de las contradicciones que envuelven a las clases dominantes y en función de sus intereses económicos.

Una cosa es el comportamiento de estas clases en una socie-

* Texto inédito, escrito en Ginebra (1971, inconcluso). Las notas son de Paulo Freire.

dad preponderantemente "cerrada", tradicional, con sus masas populares "inmersas"; otra es su comportamiento en una sociedad modernizándose y experimentándose en la primera etapa del juego populista que, como un nuevo estilo político, coincide con la "emersión" de las masas populares. Otro aun consiste en el comportamiento de estas clases cuando la sociedad, en cierto sentido, agota la etapa populista y se coloca frente al dilema: golpe de Estado o revolución.

Por otro lado, la calidad de los obstáculos varía en función de la agresividad más o menos viable de las clases dominadas, tanto como la acción cultural concientizadora depende de la posibilidad de organización político-revolucionaria de esta agresividad. De ahí que no podamos comprender estos obstáculos, a no ser mediante la dialéctica de las clases sociales.

De este modo, en el primer caso, si la "inmersión" de las masas populares en la cultura del silencio es la regla o la connotación básica de la sociedad como un todo, las clases dominantes, por una parte, "reposan" en esa "inmersión" y, por otra, la concientización es más difícil.

En la segunda hipótesis, cuando la sociedad entra en la transición y las masas populares "emergen" o empiezan a "emerger" hacia los primeros impactos de la industrialización, las clases dominantes cambian de comportamiento. En ese momento, necesitan de mano de obra cada vez más calificada para atender el trabajo industrial más complejo. En este periodo, los intereses imperialistas, que condicionan en sí la propia transición de la sociedad, se vuelven más o menos agresivos, expresándose en variadas formas de penetración y de control de la sociedad dependiente. De cualquier forma, sin embargo, el proceso en sí mismo engendra nuevos hechos de carácter político y social. La transición implica la presencia contradictoria de un proletariado modernizándose, al lado de un proletariado tradicional; de una pequeña burguesía técnico-profesional, al lado de una clase media tradicional.[1]

[1] Véase Fernando Henrique Cardoso, *Politique et dévelopment dans les societés dépendantes*, Éditions Anthropos, París, 1971.

Las clases dominantes hablan entonces de reformas —lo que no significa que siempre las hagan por las propias contradicciones en su seno— e intensifican los esfuerzos para procurar la alfabetización de las masas populares, que ahora incluso exigen alfabetizarse en los centros en vías de modernización. De esta forma, aceptan experiencias en el sector educativo con tal de concursar para una mayor eficiencia de mano de obra con vistas a una mayor productividad. De ahí que, en ciertos momentos, permitan ensayos de acción cultural concientizadora e incluso hablen de concientización de las masas populares; lo hacen porque aún no han entendido hasta dónde puede llegar este esfuerzo, porque, con el poder en sus manos, pueden detenerlo cuando fuera necesario, o porque, finalmente, intentan "recuperar" la concientización para sus objetivos.

La acción cultural para la liberación, por eso mismo, tiene que ser una praxis subterránea.

Eso no significa, sin embargo, que no debamos aprovechar todas las oportunidades posibles para que, al desarrollar una actividad concientizadora, las clases dominantes se muestren frente al pueblo. Lo importante es que jamás seamos ingenuos, pensando que podemos concientizar a los opresores en cuanto clase social opresora.

La concientización de los opresores, en cuanto clase social que domina, los ayuda a oprimir mejor.

b) Dos obstáculos fundamentales, de modo general, se plantean ante la práctica de la acción cultural para la liberación, desde el punto de vista de los que procuran los cursos o seminarios de capacitación hacia esta modalidad de acción política:

1. El idealismo o el subjetivismo.
2. El objetivismo mecanicista.[2]

Ambas formas de entender la realidad pecan por su antidialecticidad. La primera, al hipertrofiar la conciencia, confiándole el

[2] Para Sartre, ambos son subjetivismos.

poder de crear la realidad objetiva, engendra una ilusión funesta: la de que el mundo puede ser transformado por la conciencia o "dentro" de ella; la segunda, al admitir la conciencia como punto reflejo, como pura copia de la realidad, termina por negarle cualquier papel en el proceso revolucionario, cayendo así en un mecanicismo tan funesto como la ilusión idealista.

Subjetivistas y objetivistas mecanicistas, cada uno a su modo, procuran los seminarios sobre concientización como si ésta fuera algo mágico. Los primeros quieren encontrar en la concientización, sobre todo, una especie de tercer "camino" por el cual se evite la lucha de clases y se alcance la conciliación de los inconciliables. La concientización, como un poder milagroso, uniría fraternalmente a tirios y troyanos, a opresores y oprimidos, que así, en fraternal convivencia, dejarían de ser clases sociales antagónicas.

Los segundos, activistas de modo general, pretenden tener en la concientización un instrumento igualmente mágico que los ayude a hacer la revolución casi por decreto. Unos y otros, generalmente de extracción pequeño-burguesa, se condicionan entre sí y, fijos en sus posiciones irreductibles, caen en el sectarismo que los hace rígidos. Unos y otros se vuelven incapaces para el diálogo y encuentran en la polémica su clima ideal. Aquéllos porque pretenden, sobre todo, el diálogo en torno a abstracciones, a creaciones arbitrarias de su conciencia, desgarrada del mundo en la medida que atribuyen a ésta el poder de crearlo. Los segundos, porque niegan la reflexión crítica, niegan la capacidad que tiene la conciencia de, constituyéndose en la praxis de los seres humanos sobre el mundo, volverse sobre sí y sobre el mundo, así como sobre los resultados de la propia praxis, por el poder de tomar distancia de sí en el mundo y con él. Muchas veces observamos, en los seminarios de capacitación, el cambio de estas posiciones que, sin embargo, sólo en la praxis realizada en el contexto concreto con el pueblo, pueden concretizarse o no.

En el fondo, la Acción Cultural para la liberación, como praxis revolucionaria, al exigir de los que deflagran su proceso, que van al pueblo, solamente con quien es posible hacerla, impone,

necesariamente, una "travesía" que mediatiza la subjetividad y la objetividad, las cuales jamás, a su vez, pueden ser dicotomizadas.[3] En esta travesía, hasta los que se dicen dialécticos se arriesgan a ser "tocados", ora por el subjetivismo, ora por el objetivismo. De esta forma, no es de extrañar que los subjetivistas, por un lado, y los objetivistas, por otro, refuercen sus posiciones en el ejercicio de su praxis.

Todo esto aumenta la responsabilidad de los que se encargan de iniciar el proceso en los seminarios de capacitación. La clarificación de estas posiciones antagónicas, tan antagónicas como erradas, es de suma importancia en la capacitación de bases. Uno de los errores elementales que todos ellos practican, no sólo durante los seminarios de capacitación, sino en sus praxis con el pueblo, es la dicotomía aprender-enseñar métodos educativos de ideología. De ahí la preocupación que siempre revelan por aprender los métodos, las técnicas, como si fueran algo neutro.

c) Los equipos centrales, encargados de los seminarios de capacitación, no se salvan, tampoco, de volverse obstáculos a la Acción Cultural para la liberación. No se escapan de los mismos riesgos arriba señalados: tanto el del idealismo como el del objetivismo mecanicista; sobre todo, cuando estos equipos se capacitan sin haber tenido, con todo, la capacidad de experimentarse por largo tiempo con el pueblo, es decir, sin que hayan *hecho* y rehecho la referida "travesía" en la cual se habrían hecho. En este caso, sus miembros necesitan ser intensamente críticos para evitar la burocratización de la Acción Cultural como su idealización. Es una gran verdad que, armados de una forma dialéctica de pensar, pueden evitar, en gran medida, esos peligros. Sin embargo, esto no es suficiente, aunque sí indispensable. Es necesario testimoniar su

[3] No hay, en verdad, objetividad sin subjetividad o, como dijo el campesino chileno: "No hay mundo sin hombre ni hombre sin mundo". Cuando hablamos de subjetividad y objetividad, hacemos una abstracción necesaria al espíritu para que alcance la totalidad del fenómeno. Por esta razón, Sartre considera subjetivista a éste y al objetivista mecanicista.

forma dialéctica de pensar en la praxis con el pueblo. Sólo así pueden teorizar su experiencia como la experiencia de los demás.

Desde el punto de vista teórico, por ejemplo, no hay ninguna duda de que la percepción focalista de la realidad es alienante; solamente la conciencia de la totalidad por medio de la praxis que la constituye es desalienante.

Entre poseer este saber, como una categoría correcta de pensar, y encontrar, con el pueblo, los caminos para que él también lo tenga, hay una distancia que sólo la praxis acorta.

Otro punto, ligado al anterior, en que estos equipos pueden estrangular la Acción Cultural es la condición de espontaneidad en la que algunos de sus miembros pueden caer. En este caso, encaran la capacitación como una especie de juego sin reglas, una especie de acción al Dios dirá, y se olvidan de que la capacitación es, en todo caso, una acción cultural. Así, apoyados en el razonamiento de que la capacitación debe de ser obviamente dialógica, enfrentan el diálogo como una aventura en el mal sentido de la palabra, cuando éste es realmente una aventura en cuanto que constituye un momento de creatividad, pero esto mismo demanda de quien lo ejercita, en términos sistemáticos, una preparación científica en torno a los temas que, a través de él, se dan a los sujetos cognoscentes como sujetos cognoscibles.

Los sujetos de diálogo son sujetos cognoscentes y no conversadores informales o puramente cordiales.

En el sentido que se toma aquí, que es el de la Acción Cultural para la liberación, el diálogo es la relación indispensable que sella el acto de conocimiento.

Ginebra, 1971

II. "CIUDADANÍA ES CREACIÓN POLÍTICA"*

ACCIÓN (A): ¿La educación y los educadores pueden despertar en el educando la noción de ciudadanía y de cómo ejercerla?

PAULO FREIRE (PF): A veces pienso que se habla de ciudadanía como si fuera un concepto muy abstracto, con cierta fuerza mágica, como si, cuando la palabra ciudadanía fuera pronunciada, automáticamente todos la adquirieran. O como si fuera un regalo que políticos y educadores dieran al pueblo. No es eso. Es necesario dejar en claro que la ciudadanía es una producción, una creación política. Ésta no resulta del simple hecho de que usted haya nacido en otro país, eso puede suceder desde el punto de vista legal, pero desde el punto de vista político la ciudadanía es creada o no. ¿Cuántos millones de brasileños existen en el país y cuántos no ejercen la ciudadanía? El alfabetizador tiene muchas posibilidades de trabajar a favor de la producción ciudadana, la cual ha sido negada a las grandes masas populares. Para ello, es necesario que el alfabetizador esté consciente de que ésta también debería ser una tarea suya, además de la propia alfabetización. Al enseñar la lectura y la escritura de la palabra, el alfabetizador tiene el deber político de trabajar en el sentido de producción de la ciudadanía con los que están carentes de los derechos y deberes del ciudadano. Antes que nada, el alfabetizador debe capacitarse científicamente antes de poder alfabetizar. Él también necesita saber enfrentarse con los problemas del lenguaje.

A: En su opinión, ¿cuáles son las características fundamentales que un alfabetizador requiere?

PF: En primer lugar, el alfabetizador tiene que estar política-

* Entrevista concedida al *Jornal da* ANABB (periódico de la Asociación de los Funcionarios del Banco de Brasil), publicada el 13 de marzo de 1994, cuando Paulo Freire estuvo en Brasilia como invitado del Programa BBEducar.

mente lúcido, saber a favor de qué y de quién alfabetiza. En segundo, necesita saber alfabetizar, necesita conocer un mínimo de principios de naturaleza científica del lenguaje. El alfabetizador necesita, por tanto, tener capacidad científica y claridad política.

A: ¿Cómo ve usted el compromiso voluntario del funcionalismo del Banco de Brasil, en el sentido de alfabetizar adultos en todo el país?

PF: Como educador, hace mucho tiempo comprometido y, asumiendo esa responsabilidad, veo ese compromiso como un excelente testimonio para la sociedad. Ésa es una demostración de sentido de responsabilidad política, pedagógica y social. Felicito el desarrollo del trabajo hecho por el BB.

A: ¿Usted podría decir cuál es el sentimiento vivido por el educador al percibir en su educando la sensación de victoria por haber logrado aprender, alcanzar un cierto nivel de conocimiento?

PF: Eso puede suceder desde el primer día. No es necesario que el alfabetizador domine las técnicas de lectura, pero él descubre un brillo en el ojo, en la cara que ríe, en la mano que se mueve. El educando sugiere, él hace un discurso a través de la mirada. En ese raciocinio él dice: "Sé esto, aprendí esto". Esos momentos llenan la vida, la experiencia del educador.

A: ¿La experiencia de vida del educador tiene un peso muy grande en su tarea de formar al ciudadano?

PF: Una cosa sola nunca es bastante para nada. Al mismo tiempo que la experiencia es fundamental para la tarea del educador, ésta sola no basta. La experiencia tiene que ver con el modo en que tú estás siendo en la vida, la forma como comes, ríes, juegas, crees o no en las personas, y eso tiene que ver también con la experiencia que tenemos de la clase social a la que pertenecemos. El educador tiene que partir de la comprensión crítica de su propia experiencia y la del educando. Sin el conocimiento de la experiencia del educando, el educador falla.

A: ¿Cuál es su visión de las dificultades que enfrentan las personas que no saben leer ni escribir?

PF: Son innumerables, y en momentos y aspectos diferentes.

Una de ellas es la de superar el propio sentimiento de vergüenza de su condición. En la medida en que los analfabetos y en seguida los alfabetizandos se sienten inhibidos, limitados por la propia conciencia de que no saben, ellos obstaculizan su saber. Una de las tareas del educador es la ayuda al alfabetizando, asumiéndose como analfabeto, sabiendo, no obstante, que la culpa social no es de él. El fracaso no es de él, sino de una sociedad perversa, que es la nuestra. Es posible que a partir de ahí —al descubrir que la perversidad de la sociedad es la culpable por no saber leer— él se prepare, madurando, para superar lo que haya de inhibidor en el proceso de alfabetización.

A: Con su experiencia, ¿usted podría señalar un camino para romper las barreras del prejuicio alfabetizador-alfabetizando, estableciendo dignidad y respeto en esta relación?

PF: Las barreras existen, pero éstas no son pedagógicas, sino ideológicas. Esto es una de las expresiones de la ideología dominante, en la cual las clases populares son inferiores e incompetentes desde su nacimiento. Esto es un absurdo, es sólo ideología, nada tiene de científico, es profundamente ideológico. A causa de esto, una de las tareas en los cursos de formación de los alfabetizadores es discutir los aspectos de la ideología dominante, en la cual los prejuicios corroen la actividad práctica del educador. La ideología es tan fuerte que en el costo-información tú tratas de esclarecer que no existe esa inferioridad intrínseca natural del analfabeto. El educador cree, pero acaba, como dicen los chilenos, admitiendo que puede ser que crea, que puede ser que exista esa inferioridad. Tienes que ayudar al alfabetizador a romper con esa fuerza inhibidora de la ideología y convencerlo de que, científicamente, no hay diferencia entre él y el alfabetizando. La diferencia es únicamente de experiencia intelectual.

A: ¿Qué palabras de estímulo daría a las personas que no sienten, sobre sus hombros, la responsabilidad de construir una sociedad mejor?

PF: Hay una responsabilidad ética y social de todos nosotros, en el sentido de volver menos mala a nuestra sociedad. Acostum-

bro decir que tornar el mundo menos feo es un deber de cada uno de nosotros. No siempre ese deber es entendido y, sobre todo, asumido. Si tú me preguntas si ésa es una cuestión pedagógica o política, yo diría que es política. Es necesario no sólo estar convencido del deber social de transformar, sino de asumir eso. Asumir la percepción de que tenemos el deber de transformar significa partir hacia una práctica coherente con ese pensamiento.

A: Usted ha elogiado bastante la iniciativa del Banco de Brasil para alfabetizar adultos. ¿Qué mensaje enviaría al funcionario del Banco que todavía no se ha integrado al programa BBEducar?

PF: Pienso que el único mensaje es el siguiente: por el placer, por el gusto que el cumplimiento de un deber proporciona a cada uno de nosotros, venga a gozar esto. No hay nada mejor que llamar a una persona a gozar el mundo, la vida, el bienquerer. Tenga valor y venga a gozar haciendo esto.

Cuarta Parte

SOBRE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

I. DIÁLOGO CON UNIVERSITARIOS URUGUAYOS: LA IMPORTANCIA DE LA PSICOLOGÍA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA*

Algunas veces en mi vida, en mi experiencia, siento lo que estoy sintiendo ahora: estar ante una gran cantidad de gente, lo que por un lado me pone alegre y, por otro, me inhibe.

Es interesante que un hombre como yo, experimentado, con una edad no tan avanzada como parece, con cierta repercusión... Es interesante, sobre todo para los jóvenes, decir que un hombre así a veces se pone tímido ante un grupo grande de personas y... no sabe qué decir. A veces los jóvenes piensan que sólo ellos se asustan cuando tienen que hablar en público, pero eso no es verdad... Lo que sucede es que los más viejos no lo confiesan; prefieren tomar píldoras estimulantes en vez de decir la verdad como la estoy diciendo ahora: que me siento tímido, pero espero superar eso. Ésta es una ventaja que tengo sobre algunos de ustedes. Si ustedes van a hablar y se ponen tímidos como estoy ahora, es difícil ir hacia adelante; para mí no, porque ya empecé a tomar impulso. No me va a ser difícil hablar.

Lo difícil es escoger sobre qué hablar. Si estuviéramos en un espacio más conveniente, les propondría que me hicieran preguntas y, estimulado por las preguntas, yo hablaría.

* Diálogo de Paulo Freire con estudiantes y docentes universitarios, en el Instituto de Pedagogía de la Universidad de la República (Ipur), el 24 de junio de 1989. Paulo Freire fue recibido por el rector en funciones, ingeniero Jorge Brovetto, el director del Ipur, psicólogo Juan Carlos Carrasco, y la A. S. Teresa Porzekansky, representante de la Escuela Universitaria de Servicio Social. Publicado originalmente en CIDC (Centro de Investigaciones y Desarrollo Cultural), que nos invitó y patrocinó la visita a Montevideo. *Paulo Freire conversando con educadores*, Roca Viva, Montevideo, 1990.

Cuando venía hacia acá, un joven psicólogo o estudiante de psicología se aproximó a mí y me dijo: "Paulo, como no voy a poder preguntarte después, te pregunto ahora. Me gustaría que dijeras algo sobre la importancia de los estudios de psicología para la práctica educativa". Ahora recuerdo esta pregunta.

La importancia de la psicología en la práctica educativa, así como la de la sociología, de la antropología, de la filosofía, depende de cómo manejamos la propia comprensión de lo que es la psicología, la tarea de la psicología, cuando no la comprendemos de forma mecanicista ni la entendemos psicologísticamente, es decir, cuando no tratamos de reducir toda la realidad humana a la psicología. En la medida en que la psicología trata de comprender a los seres humanos en sus relaciones dialécticas, contradictorias con el mundo concreto; en la medida en que, como psicólogo, me preocupo no solamente por el ser humano en sí, sino por la relación que éste establece con los otros en un determinado contexto que es al mismo tiempo histórico, social y económico; en la medida en que procuro comprender las relaciones que se dan en lo concreto, yo trato de descubrir lo que está escondido, lo cual puede explicar las cosas aparentemente claras. Porque es muy interesante observar que no siempre las cosas que están claras explican mi comportamiento: lo que mejor explica mi comportamiento es lo que está escondido en el ámbito de lo inconsciente o en el ámbito de la ideología.

Yo diría que un psicólogo tiene que hacer una enorme contribución a la práctica docente, sea esta práctica formal dentro del sistema de educación, o informal en lo que llamamos genéricamente "educación popular". Este aporte es el intento de comprender algunos aspectos de la manera en que las personas comprenden el mundo. Esto hace que, de algún modo, yo comprenda las cosas de un cierto modo. Creo que el psicólogo, por su propia naturaleza, no puede apartarse de la comprensión del proceso de conocer.

Mi obra tiene mucho que ver con la de Enrique Pichon Rivière. Para mí, el proceso de aprender y el proceso de enseñar son, antes que nada, procesos de producción de saber, de producción de

conocimiento, y no de transferencia de conocimiento. Para mí, esto es fundamental desde el punto de vista de la aportación que el psicólogo o la psicóloga puedan darle al educador. Es por eso que, a veces, algunos analistas de mi obra —sobre todo los europeos— quedan un poco confundidos, muestran una preocupación enorme para saber lo que soy: si un psicólogo, un antropólogo, un sociólogo, un filósofo... ¿qué soy?

Cierto día, un amigo brasileño que se encontraba en Alemania dijo, delante de un grupo de profesores que discutían cuál sería mi etiqueta: "Pienso que sería mejor que ustedes desistieran de clasificar a Paulo Freire y en vez de eso trataran de comprenderlo... Estúdienlo y tal vez así entiendan que él es un poco de todo esto..."

Para mí, es muy difícil pensar teóricamente la práctica educativa sin el auxilio de otras ciencias. En el fondo, estoy convencido de que la pedagogía no es una ciencia: no tiene autonomía epistemológica, pero aprovecha las ciencias. El educador debe tener una posición científica desde el punto de vista del rigor necesario con que aborda el objeto de su pensamiento y de su acción. Para eso, debe utilizar la aportación de las diferentes ciencias.

Yo diría que, si puedo dar una sugerencia a los jóvenes que estudian psicología, sería exactamente ésta: primero, abandonar la ilusión de que es posible explicar el mundo por medio de la psicología; y la segunda sería descubrir las cosas que pueden ser explicadas por la psicología.

Ahora, tal vez alguno de ustedes pueda hacer otra pregunta.

PARTICIPANTE (P): Yo estuve en las pláticas anteriores en las cuales usted participó. En ellas se habló mucho del intelectual y de su relación con la educación popular. Ahora, en un ámbito universitario, sería importante rediscutir el tema.

Creo que es posible establecer dos niveles del problema. Uno es el de la realidad actual del intelectual: estamos formados para esto, es lo que tenemos que hacer y hay que aprovecharlo. Pero ¿hasta qué punto esta disociación entre el trabajo intelectual y el trabajo manual es favorecida por la ideología dominante y apoya-

da por un sistema educativo? ¿Cómo se puede transformar esto a partir del sistema educativo y cómo la universidad puede adoptar esto aceptando que los estudiantes no son únicamente cabezas?

PAULO FREIRE (PF): Yo diría que hay una inquietud concentrada en la cuestión de la formación del universitario, de la falta de una relación entre la teoría y la práctica, de la dicotomía existente. Creo que esta cuestión sólo puede ser respondida pensando dialécticamente; desde una posición mecanicista, es imposible. Hoy tengo la responsabilidad de dirigir un sistema público de enseñanza en una ciudad de millones de habitantes. La responsabilidad es tan grande que no sé cómo estoy aquí de pie... Es para asustar...

Tengo la certeza de que si pensamos teóricamente los sistemas educacionales de América Latina y nos preguntamos cuáles son sus defectos, empezaría por enfatizar esta dicotomía entre teoría y práctica, dicotomía que tiene que ver de inmediato con una comprensión mecanicista de lo que es enseñar y de lo que es aprender.

Aquí me asocio con Pichon Rivière —él como psicólogo y yo como pedagogo— y con los otros latinoamericanos para hacer la crítica de lo que en la *Pedagogía del oprimido* llamé "Educación bancaria". En esta concepción, enseñar se reduce a transferir el concepto vacío de contenido, y no a transmitir la comprensión precisa de este contenido. Esta dicotomía entre teoría y práctica tiene que ver con la concepción mecanicista del acto de enseñar y del acto de aprender, como si no debieran ser entendidos como producción de saber, como producción de conocimiento.

Una segunda dicotomía, la cual parece muy importante en nuestros sistemas educativos, es ésta: la de enseñar y aprender. Hay una dicotomía entre ambos porque nos falta, por razones ideológicas, la concepción sobre el proceso de la producción social del conocimiento. Es como si al enseñar yo no tuviera nada que ver con el aprender, y es como si al aprender los educadores no tuvieran nada que ver con el enseñar; como si al enseñar el educador no aprendiera, por lo menos, a enseñar. Es dialéctico porque

yo no aprendo sin enseñar; para aprender a enseñar tengo que enseñar, pero tengo que enseñar de forma abierta para aprender a enseñar.

Cuando yo venía hacia acá, una joven curiosa —en el sentido que a mí me gusta— me preguntó: "Paulo, a veces es como si fueras un cantante famoso..." Y en el fondo soy un poco esto. Un educador es un poco como un artista del escenario; un educador se afirma mientras aprende a moverse en el escenario como artista. No quiero decir con esto que permanezcamos delante de un espejo ensayando la forma de mover las manos... esto surge a cada momento. Pero el educador debe atender esta dimensión de moverse con su propio cuerpo, de casi cantar cuando habla. Cuanto más comprendamos esto, mejor podremos comunicarnos.

Los hombres y las mujeres que se dedican a la comunicación en el radio o en la televisión desarrollan este aspecto.

Pero, volviendo a la dicotomía entre enseñar y aprender: al separarlos en momentos distintos, pensamos en capacitar a aquellos que enseñan sin que ellos entiendan jamás que, al enseñar, al mismo tiempo hay que aprender, porque también hay que aprender el contenido de lo que se enseña. Separar estos dos momentos de un único proceso es un error.

Hay una tercera dicotomía en nuestros sistemas educativos: la que se da entre enseñar el conocimiento ya existente y producir nuevos conocimientos. Esta dicotomía es "la ruina" dentro de las universidades. Por ejemplo, la separación entre investigación y docencia...

Hay universidades donde se da prestigio a los hombres de laboratorio y se desprestigia a los docentes, quienes no son vistos como "productores de conocimiento". Lo que quiero resaltar es que ésta es una concepción, no digo que infantil para no ofender a los niños, sino que es una concepción profundamente ingenua de qué es enseñar; no es posible enseñar sin investigar.

Una verdadera docencia es investigación; lo que nada tiene que ver con la investigación es la docencia que está hecha únicamente por medio de discursos verbales. La dicotomía teórica

entre enseñar e investigar es científicamente inviable; entretanto, en las universidades seguimos haciendo esto. Alguien enseña psicología, da clases sobre equis temas de un programa. Estos temas son estructurados de acuerdo con el conocimiento actual (de ahí la necesidad de estar actualizándose); sin embargo, no se habla de objetos conocidos. Pero la ciencia es un fenómeno humano: no cayó del cielo como un regalo. Es obra de los hombres y de las mujeres y por eso es histórica y tiene historicidad. Esto significa que no hay conocimiento absoluto; todo conocimiento no es otra cosa más que la superación de un conocimiento que antes fue nuevo y se volvió viejo. Este carácter no concluido del saber científico me encanta... a otros científicos les molesta. Esta certeza que tengo de que los conocimientos actuales no serán necesariamente los mismos en los próximos años me estimula y constituye un reto para mí.

Pero lo que hacemos mal en las escuelas es enseñar a los alumnos los conocimientos existentes, sin ninguna preocupación por los conocimientos que aún no existen. No pienso en tener a los estudiantes pendientes todo el tiempo de lo que todavía no existe. Ésta es una obra social, la cual tiene que empezar a realizarse...

Una de las cosas terribles derivadas de estas dicotomías es enseñar el conocimiento existente con una metodología de pura transferencia de conceptos sin una preocupación "pichoneana" por la producción del conocimiento. Con esto, estamos "castrando" en el alumno una de las cualidades indispensables para la producción del conocimiento y una de las cualidades fundamentales del hombre y de la mujer como animales: la capacidad aprendida históricamente de desarrollar la curiosidad y de disfrutar esta curiosidad...

Los árboles tal vez sean "curiosos" y el movimiento del "cuerpo" del árbol en busca de la luz implica un saber. Nosotros los hombres somos muy arrogantes cuando decimos que los árboles no saben, pero ellos saben diferente que nosotros... Tal vez el árbol no sepa que sabe y no sepa que no sabe... Ésta es una gran diferencia.

La curiosidad vinculada a la acción está forjada por la necesidad. La necesidad es forjadora de la curiosidad y del fenómeno del conocimiento. El conocimiento tiene una dimensión biológica; la necesidad de comer hizo que los hombres desarrollaran su conocimiento para encontrar caminos más eficientes... La historia de la ciencia tiene que ver con esto, de cómo comprendemos mejor el mundo en que estamos para servirnos mejor y, de vez en cuando, perdemos el mundo en vez de aprovecharlo.

Estas dicotomías sobre las cuales veníamos hablando matan la curiosidad y la creatividad. Es interesante observar cómo uno de los grandes problemas que tenemos en relación con el final del siglo xx, con el alto desarrollo tecnológico, es que cada vez queda más reducido el espacio para la curiosidad y la creatividad. A esto se suma que algunas minorías, las cuales producen conocimientos al servicio de los que dominan el mundo, son las únicas que se dan el lujo de pensar creativamente, de indagar y de desarrollar su curiosidad. Ellas piensan de manera creativa, precisamente para que las mayorías no piensen... Y es necesario luchar contra esto... Creo que nuestra gran lucha es ésta; en el fondo es un aspecto de la lucha por la libertad.

Hay otras dicotomías; yo destaco estas tres, pero otra es la dicotomía entre autoridad y libertad en el proceso educativo. Cómo en determinadas circunstancias la autoridad se torna autoritaria y ya no es autoridad, cuando las libertades dejan de ser libertades para volverse licenciosas y así la autoridad desaparece...

En Brasil, éste es un problema serio: la comprensión crítico-dialéctica, no de la autoridad en sí, sino entendiendo (para usar un lenguaje "pichoneano") un vínculo entre las dos entidades. Es un problema de naturaleza política, con grandes repercusiones partidarias.

¡Ve lo que provocó ya la pregunta! Ya no me siento tímido y hablé demasiado. Pero aún quiero decir algo más...

Para una mentalidad mecánica, no dialéctica, probablemente la respuesta sería la siguiente: "Mientras no hagamos la transformación radical de la sociedad, olvídate de esto y sigue tu vida.

Cuando la sociedad esté radicalmente modificada, vuelve a hacerte la pregunta y entonces veremos..." Esto es la completa ahistoricidad. No tiene nada que ver con las cosas que vivimos.

En el proceso de cambio no hay novedad que no se asuma en la vejez... y la vejez no es vejez solamente por la edad cronológica. Algún día ya tuve la edad de ustedes y lo bueno es que todavía me acuerdo de eso. La vejez es la inadecuación con la realidad concreta: ahí se queda viejo, ya no se da respuesta, no responde... Ahí necesariamente surge lo nuevo, y ese nuevo algún día va a quedar viejo. Incluso para nosotros como personas. ¿Imaginan ustedes cómo es formidable no permanecer viejo?... Incluso físicamente... Mi cuerpo sabe que tiene 67 años de presencia en el mundo y si subo cuatro tramos de escalera él protesta, pero mi cuerpo se siente muy bien cuando pienso, cuando escribo, cuando analizo los hechos, cuando comprendo a la juventud, cuando platico con mis nietos. Sigo teniendo algo que decir a los niños, a los jóvenes, y no como papá, dado que como papá no tengo ya hijos pequeños... Esta lucha que trabamos para seguir vivos, abiertos, creando, aceptando los retos... Algún día moriremos, pero nunca seremos viejos...

Creo que una de las posibilidades de conseguir esto es, por lo menos, tres veces por semana tener contacto con jóvenes, escucharlos, aprender con ellos y entender cómo están entendiendo la vida. Para mí es una locura, en cuanto generación, esa cuestión del rock, esa desarmonía, ese ruido. Pero esto tiene que ver con el tiempo histórico de la juventud. No puedo esperar que a esta juventud inquieta, la cual quedó decepcionada de los viejos, que a esta juventud en conflicto consigo misma y con su tiempo, le gusten solamente dulces canciones de amor. Su forma de expresar la vida y la comunicación es también la anticomunicación. No hay quien converse, quien se relacione con un conjunto de rock, pero esta incomunicación es su forma de comunicación.

Entonces, un hombre adulto tiene derecho a no gustarle, pero tiene la obligación de comprender, de entender las razones de esto. ¿Qué derecho tenemos de decir "esto no sirve"? Podemos

decir que esta generación tiene un criterio diferente sobre la belleza, el cual debemos respetar.

La comprensión de este fenómeno pasa también por una comprensión dialéctica del proceso de cotidianidad. ¿Cómo opera nuestra mente en la cotidianidad y cómo opera fuera —o mejor dicho, dentro— de otro tipo de cotidianidad? Sin establecer esto, es difícil comprender la pregunta que ella hizo y la manera de trabajar, como educadores, este problema del saber.

Tengo un gran amigo en Brasil, quien trabajó durante años en educación popular y que ahora, en cierto sentido, aparentemente se despidió de la educación popular y se dedicó exclusivamente a la investigación antropológica: es Carlos Rodríguez Brandão. Su gran preocupación en los últimos años es investigar cómo sabe el pueblo, con su sentido común, cómo recorrer los caminos de producción de un saber.

Voy a pensar un poco en voz alta para responder esta pregunta. Perdonen una cosa que tal vez les parezca un poco humilde, pero lo que quiero resaltar es cómo me comporto intensamente como un teórico. En mí, la teoría es práctica, absolutamente práctica. No hay nada de lo que dije que no haya hecho, no hay nada de esto que no haya sido resultado de mi reflexión sobre lo que hice. En mi caso, y perdónenme la falta de humildad, hay una identidad muy fuerte entre teoría y práctica. Aquí, desde el principio de nuestra conversación estoy haciendo teoría... Puede ser que no sea una buena teoría, pero es teoría...

Para terminar, yo diría que una de las cosas que debemos hacer es no esperar que la sociedad se transforme. Si esperamos, ésta no se transforma; tenemos que hacer, y es metiéndonos dentro del proceso, en la propia intimidad del proceso en movimiento, como descubrimos los caminos y desmontamos cosas que se oponen al cambio.

Por ejemplo, sería formidable si las universidades planearan experiencias en que la comprensión del acto de aprender y de enseñar dejara de ser la cosa mecanicista que es ahora, para ser un proceso de producción del conocimiento.

P: ¿Cómo pasar de la teoría a la práctica en las comunidades populares? ¿Es verdad que éstas, en su práctica diaria, no nos están proporcionando conocimientos valiosos con los cuales nos vamos enriqueciendo para después seguir viviendo, creando...?

PF: Estoy totalmente de acuerdo. Creo que esta cuestión de la práctica y de la teoría, el trabajo de los psicólogos, educadores y trabajadores sociales en las áreas populares, todas estas cuestiones tienen que ver con aspectos teóricos, con algunos conceptos científicos que sería bueno poner sobre la mesa. Tienen que ver con la comprensión de lo que es "sentido común", de lo que significa la producción de un cierto saber popular en el ámbito de lo que llamamos "sentido común" y que guarda una relación dialéctica con lo que podemos considerar "rigurosidad científica". ¿Cuál es la relación que hay, debería o no haber, entre la sabiduría popular y la organización reflexiva del saber, en la creatividad rigurosa de este último? De acuerdo con nuestra cultura de clase (porque la cultura es de clase), cuando cada uno de nosotros se levanta de mañana hace un determinado conjunto de cosas: se despierta, se baña (si tiene agua caliente), toma el desayuno, se viste, sale, maneja su carro o toma su autobús, etc., y finalmente pasa el día haciendo cosas que constituyen un conjunto de elementos internalizados. En ningún momento nuestra mente se detiene para preguntarse: ¿por qué me vestí?, ¿por qué me bañé de esta manera?... ¿Quién se formula estas preguntas?

Desde el punto de vista de la teoría del conocimiento, hay una expresión teórica que da nombre a esta forma de proceder. Decimos que en estas cosas la mente no funciona epistemológicamente: funciona desde el punto de vista del "sentido común".

Ustedes imaginan qué tremendo castigo sería agarrar a una persona muy arrogante, a un intelectual de esos que creen que saben todo, y decirle: "de ahora en adelante, durante dos años, en todos los momentos del día, su mente va a funcionar epistemológicamente..." Sería inviable. Nadie soportaría eso...

Pero si salimos de esta cotidianidad y entramos en la cotidianidad intelectualizada, en que la mente opera epistemológica-

mente, donde aparece la curiosidad programada... Esto es lo que nos diferencia de los sectores populares que carecen de experiencia epistemológica, no porque no sean competentes para eso, sino porque las clases dominantes, por intereses propios, jamás les permitieron eso. No es inferioridad ontológica, sino prohibición social, política e ideológica. Por esta razón, se sigue diciendo que los trabajadores y los campesinos no son capaces de conocer, que son normalmente incompetentes... Cuanto más se dice esto, más se convencen ellos de que no son competentes. Éste es uno de los defectos de la ideología: escondiendo verdades desparraman mentiras y convencen de estas mentiras a las mismas personas que son traicionadas por éstas.

Evidentemente, los grupos populares tienen una larga experiencia sobre una serie de cosas y nadie se expone a una experiencia sin ser enseñado. Si tú pasas por una experiencia, la experiencia pasa por ti y ahí, en este mutuo "paso", queda un conocimiento que aquélla dejó. Lo que sucede es que cuando la experiencia se da en el ámbito de la cotidianidad de un cierto quehacer, la persona que está siendo "traspasada" por esa experiencia no tiene condiciones de actuar epistemológicamente. Para ello, es necesario que yo me separe de la experiencia, que me aparte, que haga lo que en la teoría del conocimiento se llama "tomar distancia", y al tomar distancia epistemológica pongo en mis manos el propio hecho que me reta a conocerlo.

Esto es simplemente lo que les hace falta a los grupos populares para superar la ingenuidad de su conocimiento. Ellos tienen un cúmulo de conocimiento, pero no alcanzan la razón de ser de ese conocimiento. Es esto lo que permite superar el "sentido común", traspasar el "buen sentido" y aproximarse a la rigurosidad que pretendemos en el conocimiento académico.

Es por eso que yo, como hombre que se considera progresista, no lucho contra la academia. No pienso de manera metafísica; por tanto, la academia no existe para mí como entidad abstracta: es una entidad social e histórica, engastada en un determinado lugar y en determinado tiempo, jamás neutra, sino llena de ideo-

logía y de política. Lo que quiero es una academia diferente, no la anulación de la academia. Mi lucha es para mejorarla, es para democratizarla, no para anularla, porque aunque esté mal, la academia nos está posibilitando que podamos hablar de estas cosas...

Los grupos populares tienen una práctica, pero les falta la comprensión teórica de ésta. Una de nuestras tareas es desafiar a aquellos que tienen práctica, pero a los cuales les falta comprender la razón de ser de esa práctica con la aportación que puede ayudar al grupo a elucidar lo que hace y por qué lo hace.

Bien, amigas y amigos de Montevideo, mi esposa y yo estamos muy contentos. Espero que podamos volver luego, pero ahora vamos a terminar. Quiero dejar un gran abrazo para todos ustedes y que sigan luchando para mejorar, por un lado, la cotidianidad de ustedes y, por otro, para desarrollar la otra cotidianidad, la del rigor con el cual comprendemos la cotidianidad... Un gran abrazo.

II. LA FORMACIÓN PERMANENTE*

Es una gran satisfacción estar hoy, por primera vez, en esta universidad y haber sido recibido por esta juventud contenta y feliz. Quiero agradecerles las felicitaciones por mi cumpleaños, también decirles que, incluso habiendo cumplido 75 años, me siento como si fuera uno de ustedes. Los 75 años modificaron un poco la resistencia de mi cuerpo; por ejemplo, subir dos pisos sin elevador ya empieza a ser un problema. Pero los 75 años no disminuyeron para nada la voluntad de vivir, la capacidad de amar al mundo, el gusto por la lucha a favor de la transformación del mundo, la esperanza, el optimismo en la lucha del día a día, la curiosidad. Todo eso se intensificó y se profundizó en lugar de desaparecer.

Mi compromiso con la vida, con los explotados, mi compromiso con la posibilidad de hacer que la sociedad brasileña sea menos fea, menos injusta, sigue siendo cada vez más fuerte en mí, y fue con esa misma fuerza con la que vine aquí hoy.

La formación docente es un tema que siempre me conmovió y sobre el cual acabé de escribir un libro. La práctica docente y la práctica discente —porque, en el fondo, no se puede separar la enseñanza del aprendizaje; es imposible comprender la práctica del que enseña sin comprender la práctica del aprendiz— son momentos de un proceso único: el proceso de producción de conocimiento en un nivel sistemático. De manera que, cuando uno habla de la tarea de la profesora, del profesor, uno tiene, necesariamente, que hablar de la tarea del alumno, del educando o de la educanda, y yo entiendo que hay ciertos saberes que terminan por constituirse como saberes fundamentales para la práctica

* Transcripción de la conferencia dictada en la Universidad Unicsul, São Paulo, el 21 de septiembre de 1996.

docente. Por eso, el título de este libro que acabé de escribir se llama *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.*

Evidentemente, no hablo sobre la práctica educativa reaccionaria, porque eso le toca hacer a un educador reaccionario. Yo escribo lo que debe ser hecho para ser progresista. Entiendo que la práctica educativa, la práctica docente implica cierta sabiduría que se va constituyendo en nosotros, en la medida en la que uno va constituyendo la experiencia de enseñar y de aprender. Lo bueno para mí es que, en la experiencia formativa del futuro profesor o profesora, estos saberes sean colocados para la reflexión crítica y teórica de los que mañana van a enseñar y de los que ahora están enseñando y aprendiendo.

Uno de estos saberes, el cual considero primordial, es: *cambiar es difícil, pero no imposible.* Esto es un saber que produje a lo largo de mi experiencia en el mundo. Éste es un saber, ya se volvió sabiduría. Sé que es difícil cambiar, pero sé que es posible hacerlo. Veo la lucha que algunos de nosotros, por ejemplo, traban para perder cinco kilos. Veo cuánto cuesta perder cinco kilos del cuerpo, lo que equivale a decir cambiar mi cuerpo hacia cinco kilos menos. Pero veo que es posible hacer esto.

Viví, por ejemplo, gran parte de mi vida con la experiencia trágica de ser fumador, necesitando dejar de fumar, pero seguía fumando. Vi cuán difícil fue cambiar, pero vi que, en determinado momento, dejar de fumar fue una cuestión de pura decisión de mi ser. El cigarro me dañó porque fumé, durante años, tres paquetes por día. Hoy sufro las consecuencias que me están complicando un poco la salud, a los 75 años. Estoy teniendo ciertas dificultades ahora, que no tendría si no hubiera fumado.

Pero me acuerdo cuánto me costó y qué difícil fue decir no. Bastó, entretanto, que yo asumiera la decisión que significa la ruptura. No hay decisión sin ruptura. Pero si yo no supiera y si no estuviera, sobre todo, convencido de que cambiar es difícil, pero es posible, no estaría aquí hoy. ¿Por qué acepté venir aquí? Ciertamente no fue porque pensé que mi palabra es salvadora, de nin-

guna manera. Creo que nos salvamos a pesar de la palabra de algunos y a causa de la palabra de otros, pero es necesario que asumamos la tarea del cambio, de la transformación.

Vine aquí hoy porque lucho por la belleza y por la verdad que creo que tengo que decir. Vine aquí hoy porque me encuentro en el deber y en la obligación de decir las cosas en las que creo y que, puestas en práctica, pueden contribuir, sumadas a otras contribuciones, a cambiar un poco la fealdad de la sociedad brasileña injusta. Si no estuviera convencido de esto, ¿qué me traería aquí? ¡Nada!

Si yo fuera un cantante, vendría porque habría el placer lúdico y también artístico de la voz de la canción. Vine aquí no para cantar —o hasta, en cierto sentido, también para cantar—, sino para hablar, para decir cosas en el campo de la educación y de la política que pueden interferir o ayudar, si no ahora, de aquí a diez años.

He recibido cartas —y digo esto no con vanidad, sino con una enorme alegría— de todo el mundo en que se dice de mí: "Profesor Freire, leí la *Pedagogía del oprimido* hace 20 años y hace 20 años cambié fundamentalmente mi comprensión del mundo". Esto es una cosa que da fuerza. Es por eso que tengo 75 años, pero me siento de 25. En el fondo, son los demás quienes me están dando este gusto por la vida, y no yo mismo.

Vine aquí para decir esto: es posible cambiar. Lo que equivale a decir que, para mí, es imposible ser profesor sin el sueño del cambio permanente de las personas, de las cosas y del mundo. Pero, como uno no cambia a las personas primero para después cambiar el mundo, éste es un sueño en lenguaje técnico y filosófico, yo diría, un sueño idealista, es decir, tú primero transformas el corazón de las personas para hacer un corazón bonito y, cuando las personas quedan angélicamente bonitas, entonces ellas cambian el mundo y hacen un mundo bonito.

No, la historia de las personas muestra que no es así, muestra que esta cosa es siempre un poco hacia allá, un poco hacia acá. Es contradictorio, o sea, tú cambias el mundo y, porque cambia el

mundo, tú cambias, te transformas. Con todo, para que transformes el mundo tienes que iniciar un poco la transformación de ti mismo. Se trata de un compromiso de transformación mutua: la de la gente, la del mundo; la del mundo y la de la gente.

Este saber que es necesario cambiar, a pesar de la dificultad de cambiar, implica para mí un saber fundamental, es decir, que funda y fundamenta la práctica educativa. Sin éste, les confieso a ustedes, no veo sentido y, de modo general, lamentablemente, en las universidades, la gente nunca habla de este saber. Es como si no estuviera descrito en los libros clásicos de pedagogía, siendo entonces considerado un saber de sentido común.

Vi una frase en una placa con la cual concuerdo completamente: "Queremos la unidad del sentido común con rigurosidad". Además, se dice en Brasil, con una enorme ignorancia en relación conmigo, que tan sólo soy un defensor del sentido común y no tengo ningún rigor científico. Aunque esto no me ofende mucho, sino que me ofende la falta de preparación de quien lo dice, la ignorancia en torno a mi trabajo, a mis libros, la ignorancia de quien dice eso, porque, en verdad, nunca he dicho eso.

Otro saber que considero fundamental para quien va a enseñar, o para el que está enseñando, es: *enseñar no es transmitir conocimiento al educando.*

En otras palabras, enseñar no es hacer un paquete de conocimientos, traerlo en nuestro portafolio, bajar al salón con sumo cuidado, agarrando el portafolio, llegar al salón de clases, encontrar a los alumnos sentaditos, abrirlo e ir sacando de arriba hacia abajo los paquetes de conocimientos, esperando que la tarea de los alumnos sea solamente comer, engullir los conocimientos y, después, que la digestión sea exactamente la de, mecánicamente, memorizar o recitar el contenido transmitido hacia el alumno en posición pasiva. Enseñar no es eso.

Voy a ver si logro, en el discurso, decir lo que creo que es enseñar. Pero antes de hacer una tentativa de definición —creo que definir es siempre una cosa muy difícil y peligrosa—, me gustaría decirles que una de las marcas o características de la vida, fenó-

meno vital, es la curiosidad. Dondequiera que haya vida, hay curiosidad. No importa si la vida es animal como la nuestra, no importa si la vida es humana como la nuestra, no importa si la vida es vegetal. Dondequiera que haya vida, hay curiosidad.

Obviamente, uno ya puede estar entendiendo que hay diferentes expresiones de curiosidad y que hay una precisión, una necesidad por parte del curioso, en el ejercicio de la curiosidad, de perfeccionarla. El hecho es que, sin ella, nosotros no estaríamos hoy aquí en esta sala. Ella es exactamente la posibilidad que el ser vivo tiene de reconocer, en diferentes niveles, el no yo de él, es decir, de reconocer al otro, y es exactamente la posibilidad de reconocer al otro lo que me hace reconocerme a mí.

Esto es una cosa interesante. No es a partir de mí que te conozco. En términos de pensamientos filosóficos, es al contrario. A partir del hallazgo de *tú* como no yo *mío*, es cuando *yo* me vuelvo sobre *mí* y me percibo como *yo* y, al mismo tiempo, en cuanto *yo de mí*, yo vivo el *tú de ti*. Es exactamente cuando *mi yo* se vuelve un *tú de él*, y él descubre el *yo de él*. Es una cosa formidable.

Pues bien, la curiosidad está ahí. La curiosidad está en el centro de esto, es la base, es ésta la que nos hace que quedemos sorprendidos, por ejemplo, delante de una cosa que uno no ha llegado ni siquiera a percibir, de forma delineada. La curiosidad es la que nos hace admirar el mundo, es ella la que nos hace tener noción, vagamente, de un objeto, insistir en la propia curiosidad incidente sobre el objeto e ir profundizando en la claridad de la percepción del objeto, hasta conocerlo. La curiosidad es, por tanto, un motor, o uno de los motores fundamentales de la producción del conocimiento. Está insertada en la práctica transformadora de la realidad, que es uno de los caminos fundamentales de la producción del conocimiento.

Es imposible, para mí, pensar en conocer sin pensar en el papel de la curiosidad. En verdad también, por otro lado, nosotros somos hacedores de la propia curiosidad, es decir, ella es ejercitada, producida. Vean ustedes, por ejemplo, la injusticia social que niega a los niños de los barrios populares equis caminos

para adquirir los instrumentos provocadores y estimuladores de la curiosidad, por limitaciones de clase social.

Ésta, por ejemplo, fue una de mis preocupaciones cuando fui secretario de Educación de São Paulo; por tanto, sólo podía ser precisamente en el gobierno del PT [Partido de los Trabajadores]. Fui secretario de Luiza Erundina. Uno de los esfuerzos que nosotros hicimos fue exactamente éste —el señor Paulo Maluf dijo que fue él quien introdujo la computación en las escuelas, no fue, no, eso no es más que una "ocurrencia singapurense" de él—: nosotros introdujimos la computación y yo también lo hice a causa de esto. Creo que si una administración progresista no toma en consideración este hecho, nosotros vamos, con una gran rapidez, a acelerar los niveles de profundización de las contradicciones y de las injusticias de clase.

Mis nietos, por ejemplo, ya usan la computadora para hacer de todo; por tanto, tienen la posibilidad fantástica de multiplicar la capacidad de curiosidad de ellos, sin la que sucumbe la posibilidad de producción de conocimiento, por lo menos académico. En cuanto a esto, los niños y las niñas de las favelas quedan excluidos de tener la experiencia que la tecnología les ofrece. El hecho, no obstante, consiste en que es necesario que nosotros, como profesores, alumnos y alumnas, estemos absolutamente conscientes de esto: la curiosidad es el motor de la producción del conocimiento. Con todo, existen formas diferentes de ejercer la curiosidad, de las cuales proceden formas diferentes de percepción y de aprehensión de los objetos de curiosidad.

Por ejemplo, hay una forma más ingenua de ejercer la curiosidad, lo que ocurre cuando ésta queda en un proceso de aprehensión del objeto, que se restringe ante la apariencia del hecho o de las cosas que sobre éste inciden. A este tipo se le llama curiosidad ingenua, la cual no se centra, por ejemplo, en la búsqueda de la razón de ser o de las diferentes razones de ser del objeto que ella aprehende o que procura captar. Ésta es la llamada curiosidad del sentido común, que nos da, indiscutiblemente, un cierto tipo de saber, al que acostumbro llamar "hecho de experiencia". Es un

saber que, para mí, tiene su validez, pero no tiene el rigor desde el punto de vista de la experiencia científica, elaborada, rigurosa. Yo lo repito a quien diga, en Brasil, que mi trabajo se centra únicamente en el nivel de este tipo de saber que eso no es verdad. La diferencia entre un profesor que se dice riguroso y yo está en que yo respeto el saber ingenuo.

Respeto el saber del llamado "sentido común". Estoy absolutamente convencido de que los hombres y las mujeres no empezaron, en la historia de su presencia en el mundo, produciendo saber científico. Ellos empezaron exactamente a producir el saber ingenuo. Ése es el punto de partida histórico.

Lo que es necesario, entonces —y ésta es otra afirmación que no siempre ha sido entendida—, es partir desde el punto en que se halla el saber ingenuo del estudiante: ésa es la preocupación fundamental de la práctica educativa democrática. Tengo que respetar al estudiante en su propia manera de conocer el mundo y, con base en esto, tener también total respeto por él, por su saber. Tengo que mostrarle al alumno y a la alumna que hay necesidad de alcanzar otro nivel, que nos da un conocimiento más exacto que el saber del sentido común.

¿Qué significa esto desde el punto de vista de la curiosidad? Significa que la curiosidad ingenua va a tener que experimentarse en una de las tareas de la escuela y esta universidad debe tener una experiencia riquísima en esto, por medio de sus profesores y profesoras, en el sentido de tomar aquí a los jóvenes estudiantes —no sólo aquí, aquí o en Harvard, aquí o en Berlín es la misma cosa— y trabajar el proceso de desarrollo de la conciencia ingenua con que llegan, y provocar el avance de esta ingenuidad hacia un nivel al que llamo criticidad.

Eso significa que la curiosidad va "rigorizándose", es decir, va haciéndose más rigurosa, más exigente, más metódica. Yo hasta diría: más rigurosamente metódica, porque metódica ya lo es, incluso cuando es ingenua. Sin embargo, ella se va "rigorizando" en su método de aproximarse al objeto, es decir, una cosa es, por ejemplo, ejercer mi curiosidad delante de este micrófono de una

forma ingenua y otra cosa es ejercer mi curiosidad delante del mismo micrófono de una forma más rigurosa, de manera crítica. Un profesor de electrónica va a hablar de este micrófono de forma más rigurosa que yo y, aquí, yo funciono como sentido común, sólo que sé lo que es sentido común y, por tanto, puedo superarlo.

Eso es lo que llamo buscar la razón de ser del fenómeno o la razón de ser del objeto, es decir, cuanto más metódicamente rigurosa se hace la curiosidad, tanto más crítica se torna, y es exactamente la curiosidad crítica la que caracteriza a la producción científica. Pero el hecho es que existe mucha gente en el mundo que estudia la cuestión de la ciencia y de la producción científica y que no toma en consideración cualquier realidad del sentido común en sus reflexiones; pero también hay quien no lo niega, y yo estoy entre los que no lo niegan, pero nunca he dicho que nosotros debemos permanecer en el nivel del sentido común.

Una cosa es respetar el conocimiento adquirido en la base del sentido común y reconocer que éste debe ser superado, y otra cosa es negar el sentido común y faltarle al respeto. Apoyo la defensa de los hombres y de las mujeres en la producción de sus saberes y en el avance de la mejoría de la rigurosidad de estos saberes.

Enseñar significa provocar la curiosidad del educando, a tal punto que él se transforme en sujeto de la producción del conocimiento que le es enseñado. Lo que me interesa aquí y ahora no es que ustedes aprendan de memoria o memoricen mecánicamente que enseñar no es transmitir conocimiento. Eso no es aprender, lo que me interesa aquí es que la frase "enseñar no es transmitir conocimientos" sea aprendida, sea asumida por cada una y cada uno de ustedes, de tal manera que ustedes se transformen en sujetos de la comprensión de los estudios. Cuando esto ocurre es porque la curiosidad se tornó de tal manera crítica y, por tanto, productora de conocimiento, hacedora de conocimiento, que la memorización viene como consecuencia. Un muchacho o una chica que hacen una prueba en una universidad porque memorizan las apostillas sólo saben tras dos días después de la prueba. Ésa es la gran diferencia.

Lo que es necesario en nuestra producción de conocimiento en la universidad es, en verdad, conocer, producir, construir el conocimiento y no memorizar un cierto discurso de éste. Por eso he dicho mucho que aprender sólo se hace cuando se aprehende; en otras palabras, sólo aprendo que enseñar no es transmitir conocimientos cuando yo aprehendo la significación sustantiva de esta afirmación, en el momento en que hago la aprehensión del significado profundo de ese discurso.

No hay, pues, aprender sin *aprehender.* Equivale a decir: no hay aprendizaje sin la aprehensión del objeto aprehendido, y la aprehensión del objeto aprendido implica que el sujeto que aprehende es productor del conocimiento que hizo. De esta forma, mi propuesta es absolutamente diferente de ciertas explicaciones puramente mecanicistas, que uno tiene en pedagogía.

Por otro lado, mi propuesta en el campo pedagógico no es sólo mía, es de un mundo de personas; ésta no es sólo de hoy, no es un *a priori* de la historia, no fue hecha antes de la llegada nuestra en la historia; en otras palabras, la naturaleza humana se constituye, se produce social e históricamente. Es ahí cuando uno se vuelve y se sigue volviendo ese ser al que se llama hombre y mujer, con determinadas características.

Cuando uno entiende que enseñar no es transmitir conocimientos, nosotros tenemos todo un campo por delante para inventar maneras de tratar, mejorar el objeto, el llamado contenido que uno va a enseñar y ciertos abordajes de los contenidos y ciertas maneras de experimentar y posibilitar que el alumno se experimente en la relación con el contenido, en el momento en que entendamos a los alumnos y las alumnas como sujetos creadores y nosotros también; ¿cómo es, por ejemplo, que puedo pensar en alumnas y alumnos creadores si yo, como profesor, estoy atado a un paquete de sugerencias que me llegan del Ministerio?

Creo que es una cosa formidable este Brasil nuestro, es una maravilla porque está lleno de estas contradicciones de enorme riqueza. Por ejemplo, las secretarías de Educación de todo Brasil, con algunas excepciones, contratan profesionales que hicieron su

doctorado en Harvard, especializados en formación curricular o en tecnología de la educación. Sólo que ellos se especializan en organizar niveles curriculares, pero no tienen experiencia en las favelas, y son ellos los que hacen los niveles de los niños marginados, que ya están en niveles. Luego escriben las guías de cómo deben comportarse el profesor y la profesora para enseñar ese contenido. Enseguida, llega el texto de la secretaría, un texto teórico, filosófico, diciendo que el objetivo central de esa orientación y de ese nivel curricular es crear, provocar educandos críticos, creadores.

Por tanto, mi pregunta fundamental es la siguiente: ¿cómo puede una profesora teleguiada crear gente independiente? No es posible. Creo que necesitamos profesores, profesoras, alumnos y alumnas que tomen el asunto del riesgo. No hay creatividad humana, no hay producción humana, no hay cambio en el mundo sin correr algún riesgo. No hay curiosidad que no sea un permanente estado de riesgo, como no hay creación humana que sea un permanente correr riesgos, una aventura.

Cada vez que me siento en mi bibliotequita para escribir un nuevo libro es un riesgo, o son varios riesgos que yo asumo, incluso el de equivocarme. El riesgo, entonces, es la responsabilidad que tengo cuando estoy escribiendo, que yo asumo, porque yo no puedo sugerirte, mañana, en la lectura de un libro, una idiotez.

Me siento responsable ante la lectura de miles de personas, de millones hoy, en el mundo, que me leen. No puedo estar diciendo que basta con querer para cambiar, pues no es verdad. Sin querer, no hay cambio, pero únicamente el querer tampoco cambia. Lo que tengo que hacer es mostrar en lo que escribo, tan claro como pueda, que es necesario arriesgar. Pero hasta para arriesgar es necesario pensar, es necesario tener miedo. Con todo, para tener miedo, se necesita tener valentía y la valentía no existe al margen del miedo. La valentía es el miedo educado.

Mi valentía resulta de mi miedo, el cual eduqué, el cual puse en orden. No tengo un departamento de Valentía del lado derecho de mi cabeza. Es mi cuerpo entero que oscila entre la valentía, el

miedo, la seriedad y la responsabilidad. Es necesario asumir todas estas cosas y lidiar con ellas, tratarlas.

Nos llega ahora otro tipo de saber fundamental para nosotros, profesores, profesoras y alumnos. Para seguir siendo un ser social e histórico, político y cultural en el mundo, un ser que actúa, piensa, habla, crea, necesito ejercitar al máximo la disminución de la distancia entre lo que digo y lo que hago. Este ejercicio para acortar la distancia entre mi discurso y mi práctica se llama *cualidad* o *virtud de la coherencia*, sin la cual el trabajo pedagógico se acaba. Yo diría que hasta sin la cual uno se pierde.

Observen ustedes, por ejemplo, que ahora nosotros estamos viviendo un momento ejemplar en Brasil con las elecciones de alcaldes y concejales. Observen los discursos de los candidatos y esperen el 3 de octubre, después esperen el 1 de enero del otro año y abril del año que viene y empiecen a comparar la práctica de quien se eligió con el discurso de cuando era candidato.

Tengo un profundo respeto por las diferencias y por los pensamientos de los demás. No he venido aquí hoy para convencer a nadie sobre mi opción partidista, pero tampoco vine a esconderla, de ninguna manera. Si la universidad me invita y me dice: "Mire, no puede decir por quién va a votar", yo no vengo, por eso es que estoy aquí.

No he venido a hacer propaganda partidista. Pero no puedo, porque vine aquí a la universidad, decir: "No digo por quién voy a votar, es secreto". ¡Nada de secreto! Yo voy a votar por Luiza Erundina. Quería decirles a ustedes que tengo innúmeras razones para decir como educador y, por tanto, como político, por qué voto por Luiza Erundina. Ella es una de las personas que conozco, en este país, que mejor lucha en el sentido de acortar la distancia entre lo que dice y lo que hace, es decir, el ejercicio personal, ético que Erundina hace de ser congruente es una obra de arte. Sólo el ejercicio de ser congruente con su discurso es una belleza y les puedo decir esto a ustedes, pues fui secretario [de Educación] de ella durante dos años y medio.

Soy una persona que habla con el presidente de la República,

con un rey, con cualquiera, diciendo quién soy. No pido permiso a ninguna autoridad para decir que soy demócrata. Soy lo que soy, porque soy rebelde y ella es esto, la valentía de ser leal. Es lo que dije al principio: cambiar es difícil, pero es necesario.

Nosotros necesitamos soñar, necesitamos alimentar la utopía de que, dentro de algunos años —no sé cuántos, no voy a llegar a ver en este país algunas cosas que me gustaría estar viendo ya ahora—, ningún hombre o ninguna mujer consagrados a la vida pública en este país vaya a decir: "las profesoras tienen toda la razón, ganan muy poco, pero nosotros no tenemos dinero". Esto tiene que dejar de decirse en este país.

Es necesaria la reorientación del gasto público. Es por eso que va a tardar que se hagan las cosas de manera firme, ética, porque éste es otro punto. Nosotros estamos viviendo en un mundo —no ocurre únicamente en Brasil— en que la cuestión de la ética es absolutamente fundamental. Pero creo que nosotros llegaremos un día a reformular las cosas de tal manera que, incluso cuando no haya dinero, el cuerpo docente acepte que no hay dinero, porque hoy las profesoras se rebelan, incluso cuando el gobernador llama y muestra cuál es la situación.

Estuve hace 15 días en Espírito Santo con el gobernador y él dijo: "Mire, profesor, no hay dinero en verdad, no hay, concretamente, objetivamente, dinero, no hay". Pero las profesoras se van a la huelga. En el fondo, ellas están luchando contra la historia deformada de este país, contra la historia de explotación de este país. Cuando digo que mi sueño, o uno de mis sueños, es que nunca más, a partir de un cierto momento de la historia brasileña, se pueda decir esto, es porque histórica y objetivamente no va a ser posible decirlo ya. La reformulación, difícil pero posible, el cambio, difícil pero posible, va a prohibir los discursos como éste: "Realmente es necesario ganar más, pero no puedo dar el aumento".

Recuerdo las conversaciones que tuve, de mis luchas y de las de Erundina para el aumento de las profesoras y me acuerdo que fue, indiscutiblemente, un tiempo en el que los profesores de la red ganaron más que los del Estado. Me acuerdo de la lucha. En el

periodo de dos años y medio tuve un día una especie de preaviso de huelga, de paralización que fue anunciada. Yo veía el empeño, la búsqueda, la congruencia, la lucha diaria de Erundina en unir su discurso con la práctica. Claro que uno nunca tiene una congruencia absoluta, no existe, y si existiera, la vida sería aburrida y antipática. ¿Han imaginado a algún individuo que no haya tenido ninguna "pequeña incongruencia" en todo el día?

Esta cuestión de la congruencia es absolutamente indispensable para el profesor, para la profesora. ¿Ya han imaginado una profesora que se dice democrática y que le pregunta al alumno que le dio una demostración de rebeldía, con razón o sin razón: "usted sabe con quién está hablando"? ¿Cuál es el sueño de democracia de ella, si le pregunta al alumno si éste sabe con quién está hablando?

Este esfuerzo para disminuir la distancia entre lo que uno hace y lo que dice, o sea la aproximación entre lo que tú haces y lo que dices, llega a un límite tan grande que lo que dices es lo que ya haces y que lo que haces es la expresión de lo que dices. En este momento, el alumno cree y tú tienes la oportunidad de provocar su curiosidad, porque él se reconoce insertado en un proceso ético, en un proceso de seriedad. Hay, por tanto, enseñanza y aprendizaje.

Otro saber que el profesor debe de tener es *saber que necesita aprender a escuchar.* ¡Esto es interesante! ¿Cómo puedes hablar si tú no escuchas? Quiero decir, en el fondo, no es hablando como se aprende a hablar, sino escuchando que aprendo a hablar. Como consecuencia, es hablando como refuerzo mi capacidad de hablar. Si soy un profesor abierto, con un sueño democrático, debo, en cierto momento, hablar *al* educando, pero cada vez que le hablo *al* educando, debo estar preocupado en transformar mi hablar *al* educando en hablar *con* el educando.

El profesor que nunca sabe cambiar de *al* al *con* se pierde profundamente en la contradicción y, por tanto, en la falta de congruencia. Un profesor formador, progresista y no reaccionario es aquel que sabe exactamente cuándo tiene que *decir la palabra,* cuándo tiene que *preguntar la palabra* y cuándo tiene que *intercam-*

biar la *palabra.* Este ejercicio de *hablar a* a *hablar con* implica necesariamente aprender a escuchar. Hay un momento en que el educando necesita escuchar al educador, pero hay otro momento en que el educador necesita escuchar al educando y hay momentos en que los dos se escuchan entre sí.

Esto es, por un lado, un saber que necesito saber. Lo que mi formación en la universidad debía hacer era darme la instrumentación científica para realizar el paso de *hablar a* a *hablar con* y eso es, sobre todo, una formación político-ideológica que necesito, que nosotros necesitamos: vivir esa armonía contradictoria entre *hablar a* y *hablar con,* para hallar más fácil *hablar en plural, en nosotros.*

El profesor que se dice democrático y que hace sus discursos verticalmente se contradice: él habla de democracia con tal de que no haya participación de los alumnos. Uno conoce en este país —la formación brasileña es muy autoritaria— a demócratas que consideran que la democracia empieza a quedar perjudicada en la medida en que empieza a haber pueblo en la calle.

Es contradictorio decir, por ejemplo, "soy un profesor demócrata, pero hay una cosa que no me gusta: que el alumno haga preguntas y tener que corregir pruebas. A mí me gusta dar clases, pero no me gusta corregir y escuchar al alumno, no". El profesor reaccionario tiene rabia y miedo de las preguntas. Y, como profesor autoritario, difícilmente tiene la humildad de descubrir que la ignorancia no es pecado, no es defecto; la ignorancia es, únicamente, un momento del proceso de conocer, ya que no hay quien conozca todo, ni hay quien no cometa errores en el proceso de conocer. El error por equivocación, que es un error diferente, forma parte de la búsqueda y del proceso de producción.

El profesor autoritario no acepta preguntas porque no tiene la valentía de decirle al alumno: "yo no sé eso". Y la mejor manera que tienes de saber es reconocer la ignorancia; ése es el punto de partida. Sócrates anduvo diciendo esto hace algunos años...

Hablé sobre dos partes de mi libro sin ninguna preocupación por hacer propaganda. Cuando este libro salga, espero que ustedes lo lean, pero léanlo realmente, porque después que dejé la

Secretaría de Educación, éste es el séptimo libro que he publicado y hasta se venden bien —hay uno de ellos que ya lleva siete ediciones—, pero a veces me quedo pensando que las personas no leen. En todo caso, me gustaría que leyeran este libro para discutir, no para estar de acuerdo, sino para superarlo, para ir más allá o para permanecer con él, pero leer, estudiar a ese audaz.

III. "LA PASIÓN DE CAMBIAR, DE REHACER, DE CREAR..."*

ANDES-SN (ASN): La universidad no ha sido un tema tratado por ti con frecuencia, por lo menos de modo explícito. Sin embargo, la educación como práctica de la libertad tiene relación con la universidad democrática. ¿Cómo ves esta relación?

PAULO FREIRE (PF): De hecho, explícitamente no he hablado mucho de la universidad, pero implícitamente sí. Esto no quiere decir que no me preocupe o que no me guste la universidad; por cierto, soy profesor universitario. El problema de la universidad brasileña es que ésta ha sido, en todos estos años, elitista, autoritaria y distanciada de la realidad. Ve el problema del analfabetismo. Ella simplemente lo ignora, pasa de largo. Es verdad que existen excepciones. La Universidad Federal de Paraíba se viene preocupando por el problema, pero es necesario que otras también se ocupen del estudio y de investigar el problema de la alfabetización de los adultos y de los niños. Aunque el analfabetismo no sea un problema únicamente pedagógico, la formación de nuestros profesores, por ejemplo, necesita ser más cuidadosa. Es necesario que lean a autores como Emilia Ferreiro, Vigotsky, Snyders y otros. Pero es importante que los textos sean contextualizados. Es necesario leer el mundo, leer la realidad de modo crítico. Es necesario que la lectura de la palabra sea precedida por la lectura del mundo, y esto no es un problema tan sólo de la alfabetización, como pueda parecer a algunos. En la universidad, a veces, los profesores olvidan totalmente esta cuestión. Ve, cuando el alumno trabaja con un texto, él a veces ni siquiera contextualiza este texto. Es necesario que él sitúe al autor en el tiempo, que comprenda el

* Entrevista concedida a Maria Clóris Magalhães Almeida, en abril de 1990, publicada en la revista *Andes-SN*.

momento en que el autor lo escribió y lo relacione con el momento actual del lector. Educador y educando necesitan superar la posición ingenua y vivenciar una práctica concreta de construcción de la historia.

En relación con la cuestión de la democracia, es necesario mucho más, es necesario democratizar la universidad por dentro y por fuera. Es necesario que un mayor número de trabajadores tenga acceso a la universidad, pero también las relaciones internas de la universidad necesitan democratizarse. No basta elegir a los dirigentes. A veces nos apegamos a un cierto ritualismo mecánico y no avanzamos en la democratización de las relaciones entre los diferentes segmentos de la universidad. Las relaciones entre profesores y alumnos necesitan ser, de hecho, relaciones educativas, dialógicas.

ASN: En tu libro *Miedo y osadía* dices que los profesores deberían tener en las manos, a través de sus organizaciones, no sólo la defensa de los salarios, sino también el proceso de su formación permanente. ¿Puedes hablar sobre esta cuestión?

PF: Estoy convencido, en primer lugar, y en esto no estoy solo, de que la lucha de los profesores y profesoras, sin dejar jamás de lado la reivindicación salarial, debe ir más allá de ésta. Ir más allá de la reivindicación salarial significa luchar por mejores condiciones de trabajo que, al proporcionar un mayor confort a las educadoras y educadores, les ofrezcan caminos para la creatividad. La desatención a la que viene siendo relegada la educación entre nosotros es tal que se vuelve fácil reconocer cuán difícil es dejarnos tocar por la pasión de cambiar, de rehacer, de crear, lo que nos empujaría a ir más allá de la reivindicación salarial. Es en este sentido que la claridad política en torno de lo que hacemos como educadores o educadoras, en torno de nuestro sueño que es político, se hace presente como necesidad de nuestro *quehacer.* Cuanto más críticamente claros nos volvemos frente a, a favor de qué o de quién, contra que y contra quién somos educadoras y educadores, tanto mejor entendemos que la eficacia de nuestra práctica exige de nosotros competencia científica, técnica y polí-

tica. Jamás una sin la otra, jamás claridad política sin saber científico. Jamás éste sin estar comprometido. En la línea de estas reflexiones, me parece fundamental el papel político-pedagógico de las entidades de la categoría. Todo lo que pueda ser hecho como contribución a la formación permanente de sus bases, en una práctica y en una visión que no dicotomice lo político de lo científico, debe ser hecho.

ASN: Alrededor de dos años atrás, hablando de las perspectivas de la educación, señalabas como tarea fundamental de este fin de siglo la tarea de la liberación e indicabas la práctica educativa como proceso de rescate de la libertad. ¿Cómo se da este rescate?

PF: Pienso que la libertad, como gusto necesario, como impulso fundamental, como expresión de vida, como anhelo cuando castrada, como oda cuando explosión de búsqueda, nos viene acompañando a lo largo de la historia. Sin ella o, más bien, sin la lucha por ella, no es posible la creación, la invención, el riesgo o la existencia humana.

Sin embargo, lo que amenaza a la libertad no es el límite que necesita para ser y sin el cual, dejando de ser, se vuelve *licencia*. Lo que amenaza a la libertad es el arbitrio que, despótico, se hace autoritarismo.

Siempre hay amenazas rondando a la libertad que, por eso mismo, necesita estar despierta.

La liberación es el proceso permanente de la búsqueda de la libertad, el cual no es el punto de llegada sino siempre el de partida. Si hoy, hambriento y negado, necesito de pan y de reposo, mañana, alimentado y descansado, descubro que necesito de sonido, de imagen, de la palabra escrita. Ayer, necesitado de lo fundamental para vivir, no entendía el significado del acto arbitrario que hizo muda una estación de radio o silenció un periódico o prohibió la venta de un libro o proscribió un espectáculo. La lucha por la libertad implica un mínimo de sentimiento y de percepción de la falta de la libertad. Esta lucha viene dando sentido a mi práctica de educador.

Luchar por la liberación como búsqueda permanente es la

forma que encuentro en este fin de siglo para ser auténticamente persona.

ASN: Tú eres uno de los educadores brasileños más premiados en el exterior. Recientemente estuviste en Europa, donde recibiste un premio. ¿En qué consistió este premio?

PF: En verdad, en estos 16 meses en que he sido secretario de Educación de la ciudad de São Paulo estuve algunas veces en el exterior. Me gustaría decir que, en ninguno de estos viajes, la administración pública tuvo que gastar ni siquiera un cruceiro. Todos estos viajes han sido financiados por los organismos que me invitan y que son ora universidades, ora administraciones municipales, ora órganos internacionales.

El próximo mes de mayo, por ejemplo, me voy a ausentar de São Paulo para recibir el doctorado *honoris causa* de la Universidad de Massachusetts, en Estados Unidos.

Después de que tomé posesión como secretario, éste es el tercer doctorado que recibo, y en esas ocasiones, de modo general, hablo de lo que hacemos y de lo que no podemos hacer al frente de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo.

Tengo una comprensión diferente, no provinciana, acerca de las relaciones que el administrador de un sector de trabajo de la municipalidad, sobre todo de una ciudad como São Paulo, debe tener con otras partes del mundo. No me considero turista. Soy un educador contratado, aunque nada tengo contra los turistas.

ASN: En cuanto secretario de Educación de un municipio tan complejo como lo es São Paulo, debes estar viviendo una experiencia enriquecedora. ¿Quieres hablar sobre ésta?

PF: Tendría muchas cosas que contar; sin embargo, prefiero decir una cosa rápida pero sincera: no me arrepiento de haber aceptado la invitación de Erundina para hacer con ella y con un montón de gente buena esta caminata. No me arrepiento. Pero no es fácil cambiar. Es peligroso tan sólo anunciar.

ASN: ¿Qué está cambiando en la Secretaría de Educación Municipal de São Paulo y en qué consiste este cambio?

PF: La Secretaría Municipal de Educación de São Paulo com-

prende una red de 653 escuelas en la que funcionan 18 305 grupos dirigidos por 26 966 profesores que atienden a 676 239 alumnos. Al tomar cargo de la Secretaría, nos comprometimos a construir una educación pública, popular y que tenga como cualidad principal la educación como práctica de la libertad. Se entiende la escuela como un espacio de educación popular, orientado hacia la formación social crítica y hacia la sociedad democrática, la escuela abierta para que el pueblo participe colectivamente en la construcción de un nuevo saber que tome en cuenta sus necesidades y se vuelva instrumento de lucha, posibilitándole la transformación en sujeto de su propia escuela.

En esta perspectiva, la escuela es un centro irradiador de cultura popular en permanente recreación y también un espacio de organización política de las clases populares. El trabajador debe encontrar en esta escuela un lugar para debatir ideas, soluciones, reflexiones en las que, al sistematizar su propia experiencia, encontrará menos de autoemancipación intelectual independientemente de los valores de la clase dominante.

Tenemos cuatro grandes prioridades que no son jerárquicas, sino concomitantes. Los cambios se están dando, al mismo tiempo, en los currículos, entendidos de modo amplio, en las propias condiciones físicas de la escuela, en el profesor que está realizando un amplio programa de formación permanente y en la cuestión de la alfabetización de jóvenes y adultos que ya estaban fuera de la escuela. Además de esto, está cambiando la forma de procesarse este cambio, que está siendo compartida, participativa. Estamos construyendo progresivamente una escuela pública, popular, autónoma, creativa, competente, seria y alegre al mismo tiempo, animada por un nuevo espíritu.

IV. "POR UNA ESCUELA SERIA Y ALEGRE"*

NOVA ESCOLA (NE): La victoria del Partido de los Trabajadores (PT) en importantes ciudades del país, incluso en São Paulo, en las últimas elecciones, es un hecho político significativo que crea muchas expectativas en la sociedad. En el campo específico de la Educación, ¿cuál es la propuesta que trae el PT? ¿En qué difiere ésta de las políticas educacionales llevadas a cabo hasta ahora?

PAULO FREIRE (PF): A pesar de ser educador petista** —me adherí al PT cuando todavía estaba en Europa—, no me gustaría hablar a nombre de mis compañeros. Prefiero hablar un poco de cómo pienso, convencido de que me sitúo en el horizonte de las aspiraciones del PT. Hablaré de algunos puntos que me parecen fundamentales para la política educativa de un partido que, siendo *popular,* no es *populista;* que, siendo *revolucionario,* no es *autoritario;* que, siendo *demócrata,* no es *democratista;* que, siendo *educador,* se reconoce *educando* de los movimientos sociales populares. La educación que un partido así necesita poner en práctica y perfeccionar es tan política e ideológica como la que cualquier partido conservador planea y realiza. La cuestión que se plantea es saber qué política es ésta, a favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se lleva a cabo. Es por eso que podemos afirmar que, si la política educacional de un partido progresista y su práctica pedagógica fueran iguales a las de un partido conservador, uno de los dos estaría radicalmente en un error. De ahí la necesidad imperiosa que tenemos, los educadores progresistas, de ser congruentes, de acortar la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. Lo que no es posible, para mí, es hablar sobre el respeto a las bases

* Entrevista concedida a José Luiz Frare y a Hamilton de Souza, publicada en la revista *Nova Escola* (núm. 30, 30 de mayo de 1989).

** Perteneciente al PT, Partido de los Trabajadores. [RT.]

populares y, al mismo tiempo, considerar que éstas no tienen suficiente mayoría de edad para dirigirse; es hablar de una escuela democrática y maniatar a las profesoras, en nombre de su poca competencia, con paquetes "concebidos" por nuestra sabiduría. Lo que no es posible es negar la *práctica* en nombre de una teoría que, de este modo, deja de ser teoría para ser *verbalismo* o *intelectualismo*, o negar la *teoría* en nombre de una *práctica* que, de esta forma, se arriesga a perderse en torno a sí misma. Ni *elitismo teoricista* ni *basismo practicista*, sino la unidad *teórica* y *práctica*. Otro punto importante es que, si hay algo en que el educador progresista serio se identifica con un educador conservador, igualmente serio, es que ambos tienen que enseñar y saber lo que enseñan. Pero, al detenernos sobre el acto de enseñar un cierto contenido, entendemos que, a partir de lo que los identifica, empiezan a distinguirse. 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 que deber darse a los contenidos programáticos.

NE: ¿Y cómo debe hacerlo el educador progresista?

PF: Para el educador progresista congruente, la enseñanza necesaria de los contenidos está siempre asociada con una *lectura crítica* de la realidad. Se enseña a *pensar correctamente* por medio de la enseñanza de los contenidos. No queremos la enseñanza de los contenidos en sí, o casi en sí, como si el contexto escolar en que son tratados pudiera reducirse a un espacio neutro en que los conflictos sociales no se manifestaran, ni queremos el ejercicio del *pensar correctamente* desligado de la enseñanza de los contenidos.

Es esta relación dinámica, procesal, la que pretendo estimular en las escuelas municipales. Más aún, para un educador progresista congruente no es posible minimizar o 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 frente a aquel saber no significa que sea despreciable. Por el contrario, es a partir de él que se alcanza el más exacto. Mientras que en una

práctica educativa conservadora competente se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de los problemas sociales, en una práctica educativa progresista se procura, al enseñar los contenidos sociales, descubrir la razón de estos problemas. La primera procura *acomodar, adaptar* a los educandos al *mundo dado;* la segunda, *inquietar* a los educandos, desafiándolos a entender que el *mundo dado* es un *mundo dándose* y que, por eso mismo, puede ser *cambiado, transformado* y *reinventado.*

Los educadores progresistas saben muy bien que la educación no es la palanca de la transformación de la sociedad, pero también saben el papel que ésta tiene en este proceso. La eficacia de la educación está en sus límites. Si ésta todo lo pudiera o nada pudiera, no habría por qué hablar de sus límites. Hablamos de éstos precisamente porque, no pudiendo todo, algo puede.

NE: La nueva Constitución prevé la erradicación del analfabetismo en Brasil hasta el año 2000. ¿Es posible? ¿Qué pretende el PT hacer en sus administraciones para alcanzar este objetivo?

PF: Me parece que no deberíamos trabajar en términos de campañas, cuyo significado más profundo sugiere algo relativo a la emergencia, sino atacar el problema sin darle a éste ese carácter. Por otro lado, en la medida en que enfrentamos el problema, aquí y ahí, es necesario, desde el principio, que procuremos ir más allá de la alfabetización, construyendo con los propios educandos de las clases populares alternativas en el campo de la educación popular.

Con la asesoría de dos competentes educadores —Pedro Pontual y Nereide Saviani—, iniciamos en marzo una serie de encuentros con grupos populares implicados en proyectos de alfabetización de adultos. Nuestra atención es extender también los encuentros a los alfabetizandos, con quienes pretendemos dialogar en torno a las posibilidades de realización, en el Año Internacional de la Alfabetización (en 1990) que la UNESCO patrocina, desde un primer congreso de alfabetizandos. Es necesario que ellos digan su palabra a los educadores.

En este momento, un equipo intersecretarial —secretarías [municipales de la ciudad de São Paulo] de la Cultura, Educación,

Salud, Vivienda, Bienestar Social y Deportes— trabaja en relación directa con los movimientos sociales en la elaboración de proyectos de educación popular. El punto de partida de uno de estos proyectos es una *investigación participante* que nos dará una especie de repertorio de los anhelos, de los sueños, de los deseos de la población del área investigada. Una de las ventajas de un trabajo así está en que la propia metodología de la investigación la hace pedagógica y conscientizante. Tal vez tan importante o hasta más que este carácter de la investigación es el esfuerzo, es la decisión política del trabajo conjunto de las secretarías. Apostamos a eso.

NE: ¿Por qué no trabajar en términos de campañas?

PF: Porque una cosa es hacer una campaña de alfabetización en una sociedad en que las clases sociales populares empiezan a tomar su historia en sus manos, con entusiasmo, con esperanza, y otra es hacer campañas de alfabetización en sociedades en que las clases populares se encuentran lejos de la posibilidad de ejercer una participación mayor en la reconstrucción de su sociedad.

En 1964, Brasil no había hecho ninguna revolución, es verdad. Vivíamos la experiencia populista del gobierno de Goulart. Pero vivíamos un momento de profunda inquietud, de presencia popular en las calles. El modelo populista vivía su ambigüedad fundamental: por un lado, estimulando la presencia de las clases populares, sin las cuales no existiría; por otro, corriendo el riesgo de desaparecer; o porque la izquierda, a través de ellas, se volviera viable o porque la derecha, debido a ellas, acabara la fiesta. Fue lo que sucedió.

NE: ¿Cuáles son sus metas en la Secretaría de Educación del municipio de São Paulo?

PF: He hablado mucho, incluso desde antes de tomar posesión de la Secretaría, sobre nuestro serio compromiso de "cambiar la cara de nuestra escuela", incluyendo las educación infantil. Pretendemos, en verdad —y para eso empezamos ya a trabajar desde el inicio de la gestión—, ir transformando las escuelas en centros de creatividad, en que se enseñe y se aprenda con alegría. No quiero decir que no haya ahora escuelas de la red municipal don-

de los niños no se sientan bien. Lo que es necesario, no obstante, es generalizar este clima que, para ser creado o mantenido, demanda la confluencia de un sinnúmero de factores: condiciones materiales condignas, salarios decentes, escuelas en buen estado, reparadas a tiempo, agilización de las medidas burocráticas indispensables para el buen funcionamiento de las escuelas, respeto a los educadores, a los educandos, a los papás, a la comunidad, a todos.

¿Cómo revelar ese respeto si las escuelas se van deteriorando día a día, amenazando la salud, la paz de todos, a pesar de la insistencia con que las directoras solicitan durante meses la reparación indispensable de la escuela? ¿Cómo enseñar y aprender con alegría en una escuela llena de charcos, con la cañería amenazadoramente al descubierto, con la fosa tapada? Los mecanismos burocráticos que ahí se encuentran, el sinnúmero de papeles, tomando cuenta uno del otro, la morosidad con que transcurren 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 ahora está puede perjudicar también a una administración conservadora. A una administración progresista, como nos incumbe hacer, esa burocracia perversa aniquila y enmudece.

NE: ¿Y cómo hacer esta transformación de la que usted habla?

PF: Tal vez una de las formas de empezar es la creación que una de mis asesorás llama "frente de trabajo" para realizar una determinada tarea de manera rápida y correcta. Estamos haciendo eso en relación con varios proyectos. Necesitamos dejar en claro que creemos y respetamos a quien se halla 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 también implica escuchar a los niños y a las niñas, a las sociedades de barrio, a los padres de familia, a los directores, a los delegados de enseñanza, a los profesores, a los supervisores, a la comunidad científica, a los prefectos, a las funcionarias que preparan los desayunos escolares en las escuelas, etc. No se cambia la cara de la

escuela con un acto de bondad del secretario. Para concluir, diría que nos comprometimos en la lucha por una escuela competente, democrática, seria y alegre.

NE: ¿Qué pretende hacer el PT para combatir la deserción y la repetición?

PF: En primer lugar, prefiero rechazar el concepto de *deserción.* Los niños brasileños de las clases populares no se evaden de la escuela, no la dejan porque quieren. Estos niños son *expulsados* de la escuela. La estructura social crea una serie de situaciones, unas en solidaridad con las otras, las cuales resultan en obstáculos enormes para los niños de las clases populares no sólo para llegar a la escuela, sino también, cuando llegan, para permanecer en ella y en ella hacer el recorrido al que tienen derecho. Hay razones, por tanto, internas y externas a la escuela, que explican la *expulsión* y la reprobación de los niños de las clases populares. Atacaremos, a nivel de la secretaría, sobre todo las razones internas, persiguiendo el uso bien hecho del tiempo escolar (tiempo para la adquisición del conocimiento); la formación permanente de los educadores; el estímulo para una práctica educativa crítica, provocadora de la curiosidad, de la pregunta, del riesgo intelectual. Como en todo lo que tiene que ver con la práctica escolar, también en este aspecto espero escuchar las sugerencias de directoras, profesoras, supervisoras, de coordinadoras pedagógicas, en el sentido de minimizar las situaciones negativas de la escuela que contribuyen a la *expulsión* de los alumnos. Desde marzo, estoy visitando escuelas durante la mañana dos veces por semana, no como quien quiere, con cierto gusto *fiscalizador,* agarrar *in fraganti* a los profesores o servidores faltistas, sino como quien se siente con el deber, como secretario, de colaborar con los que luchan en las bases. Pretendo aun encontrarme sistemáticamente, tan asiduamente como sea posible, con "delegados de la enseñanza", profesoras, directoras, supervisoras, prefectas y las que preparan los desayunos escolares. Los temas de la expulsión y reprobación serán tratados siempre en busca de soluciones o encaminamientos realistas y eficaces. Una vez más, no creemos que, solitarios,

en el gabinete, por más competentes que seamos, podamos hacer todo.

NE: ¿Usted pretende introducir cambios en los currículos?

PF: Nuestro compromiso para *cambiar la cara de la escuela,* que en nuestro caso es entregarnos al esfuerzo para hacer una escuela popular, necesariamente pasa por el cambio curricular. Nadie, con todo, bajo una perspectiva democrática, cambia el currículo de las escuelas de un día para otro. Hecha autoritariamente, de arriba abajo, a partir de la voluntad de especialistas iluminados, la transformación curricular, además de constituir una contradicción inaceptable desde el punto de vista de una administración petista, no tiene eficacia.

Creo que ahora puedo decir dos cosas fundamentales. La primera es que, en líneas generales, soñamos con una escuela que, siendo seria, jamás se vuelva circunspecta. La seriedad no implica ser *pesada.* Cuanto más ligera es la seriedad, más eficaz y convincente se vuelve. Soñamos con una escuela que, por ser seria, se dedique a la enseñanza de forma competente, pero que así, dedicada seria y competentemente a la enseñanza, sea una escuela generadora de alegría. Lo que hay de serio, hasta de penoso, 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 los profesores y alumnos en sus búsquedas constantes. Lo que necesitamos es quitar los obstáculos que dificultan que la alegría llegue a nosotros y no aceptar que enseñar y aprender son prácticas fastidiosas y tristes.

La segunda cosa que puedo decir ahora es que, durante enero y febrero, trabajamos en la secretaría con equipos de especialistas: físicos, matemáticos, biólogos, psicólogos, sociólogos y científicos políticos, lingüistas y literatos, filósofos, educadores de arte, juristas y sexólogos. 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 numerosas reuniones con esos especialistas, quienes vienen contribuyendo sin ser un gravamen para la secretaría.

La etapa siguiente es el diálogo en el centro de las escuelas y en las áreas populares donde éstas se ubican. Nuestra intención es posibilitar un diálogo entre grupos populares y educadores, entre grupos populares, educadores de la red y los científicos que nos asesoran.

NE: ¿Usted concuerda en que la mala formación del profesor es uno de los eslabones de la cadena que hace bajo el nivel de la enseñanza pública? ¿Qué hacer para mejorar esta formación?

PF: Todos sabemos cómo ha sido descuidada la formación del educador. Una de las preocupaciones centrales de nuestra administración no podría dejar de ser la formación permanente del educador. Eso para nosotros se hará, tanto como podamos, a través de la reflexión sobre la práctica. Espero que en breve podamos, por ejemplo, juntar a las profesoras que trabajan en la alfabetización con especialistas competentes. El diálogo se dará en torno a la práctica de las profesoras. Hablarán de sus problemas, de sus dificultades y, en la reflexión sobre la práctica, surgirá la teoría que ilumina la práctica. Ése será el punto central, pero no agota el esfuerzo formador. Ya se están programando otras actividades.

NE: ¿Usted tiene dificultad en conciliar la experiencia de educador con la de secretario, en una maquinaria tan compleja?

PF: Sí. Obviamente mi cotidianidad cambió. Antes vivía tranquilamente. Ahora el ritmo es otro. Los retos son otros. Son muchas las dificultades. Sin embargo, nada me desanima ni me hace arrepentirme de haber aceptado la invitación de la alcaldesa (Luiza Erundina). Es un placer para mí asumir el deber de hacer lo mínimo que pueda, junto con un equipo excelente, competente e incansable. Aprendí mucho en este primer periodo de experiencia, lidiando con una burocracia malvada y amenazadora. ¡Vale la pena!

NE: ¿Cuál es su mayor preocupación?

PF: No decepcionar a un buen número de personas de aquí y de fuera que confían en mí.

V. AUDIOVISUALES EN LA EDUCACIÓN*

ENTREVISTADOR (E): ¿Qué es enseñar?

PAULO FREIRE (PF): Enseñar no es llenar a los educandos de contenidos; eso es la concepción mágica del poder de éstos, como si te bastara enseñar matemáticas, geografía, esto y aquello, y los niños de las zonas populares al día siguiente adquirieran su independencia. La cuestión para mí es saber qué es enseñar y cómo enseñar. En una pedagogía como ésta, cuando se pregunta cómo enseñar, se está mucho más indagando desde el punto de vista de la teoría del conocimiento y no del aprendizaje. Está más preocupada en cómo es que el sujeto que conoce se aproxima al objeto por conocer para disecarlo. De este modo, siempre existe una relación de curiosidad del animal-hombre en relación con el mundo. Una acción transformadora del mundo, el otro animal-hombre quedando de pie, soltando la mano, usando, moviendo las cosas, prolongando la mano con un palo puntiagudo. Y en la medida en que interfería en el mundo que él no hizo, empezó a quedar extasiado delante de un mundo, otro, que él estaba haciendo. Quiere decir: él no hizo un cierto mundo, pero, operando sobre éste, comenzó a hacer otro mundo del cual él mismo era el creador. Y la hechura de este otro mundo se rehizo constantemente. Hasta hoy, uno continúa esto. Una de las tragedias es que la gente se está alejando demasiado del mundo mismo. En el fondo, lo que se plantea es que el involucramiento del educador y del educando sea cualquier cosa sustantivamente crítica, curiosa. Una educación que va dentro de la razón de ser de los hechos, incluso sujeta a las marcas de la ideología, se aproxima tanto como es posible científi-

* Testimonio dado durante el I Seminario Nacional del Video Escuela, Rio de Janeiro, octubre de 1989.

camente a la explicación del mundo; por tanto, implica criticidad, crítica, indagación, miedo, duda, aventura, riesgo, ¿cómo es posible crear sin libertad?

E: ¿Es posible crear con libertad dentro de la escuela brasileña?

PF: La escuela brasileña es eminentemente autoritaria y discriminante, elitista. Entonces, esa *pedagogía de la rabia* necesariamente tiene que luchar contra estas dos ideologías que se entrecruzan en toda la historia de la educación brasileña, que son el autoritarismo y la discriminación. Una pedagogía como ésta defiende una necesaria radicalidad sustantiva democrática, no una democracia como adjetivo, sino como sustantivo, que corte una larga tradición autoritaria entre nosotros. En este país, un centímetro de autoridad se vuelve un metro. Éste es un país del: "¿sabe con quién está hablando?" Es una nación de las imposiciones verticales, de las apariencias; por eso es que se inaugura tanto en Brasil y no se conserva lo que se inaugura. Una pedagogía tiene que estimular, defender la lucha diaria por una democratización de la educación, no de forma únicamente general, para atender a los ocho millones que están allá afuera, porque no nos interesa atender sólo por atender: es necesario saber cómo se va a atender y a favor de quién se va a atender. ¿Cuál es el sueño de la sociedad que uno tiene para proponer en una pedagogía así develadora y no ocultadora el mundo?

E: ¿Y cómo ve usted la cuestión audiovisual en la pedagogía?

PF: En primer lugar, nosotros, en cuanto seres históricos, no podemos negar nuestro tiempo. Creo que una de las cosas más tristes que puede ocurrirle a un hombre es perderse en el tiempo. No es posible negar la tecnología. No es posible que una educadora de este fin de siglo piense ingenuamente sobre la televisión; es necesario pensar en la televisión sabiendo también que ésta no tiene nada de neutral, es un instrumento del poder. El telespectador es manipulado, ideologizado. Estoy debatiendo polémicamente por una pedagogía que incluso ponga a la televisión en una interrogante. Una de las cosas formidables que podríamos hacer sería crear en las áreas populares miles de clubes para ver la televisión

y discutir los programas de este país. Ver críticamente, discutir hasta la propaganda, discutir la discriminación racial, sexual y religiosa dentro de esta sociedad autoritaria con pinta de democrática. El video, además del papel de hablar de cierta cosa a través de la imagen, debe volverse un objeto de curiosidad del educador y del educando como objeto de conocimiento para ser aprehendido o cuya comprensión deba ser aprehendida por ambos. Cuanto más bien hecho, mejor. Más que entretener, el video debe ser un objeto desafiante. La práctica educativa como proceso de conocimiento y no como proceso de transmisión de conocimiento es una cosa bella, porque mientras el educando empieza a conocer el objeto propuesto, el educador reconoce el objeto en el proceso de conocimiento que el educando hace, es decir, en el fondo es un ciclo de conocer, que incluso confirma el conocimiento. Este proceso es de una indiscutible belleza.

E: ¿Cuál sería su propuesta de una educación para los años noventa?

PF: Cualquier cosa que diga en torno a mi sueño sobre la práctica educativa en 1990 (que en el fondo es de 1950) tiene que ser vista necesariamente con mis sueños, aunque no siendo exclusivamente míos porque no existo solo, existo socialmente y, por tanto, estoy histórica y socialmente condicionado por el propio sueño que tengo. Pero el hecho es que al hablar del sueño, debo percibir que mis opciones son políticas. El educador que se precia habla de un sueño que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico.

E: Entonces, ¿su sueño a quién le sirve?

PF: En el fondo, creo que mi propuesta sirve a todos, pero no le sirve a mucha gente, que es la minoría en este país, a causa de la cual las grandes minorías están mal atendidas. No es posible decir: "mi sueño es poner la práctica educativa al servicio de la humanidad".

E: ¿Por qué no se puede decir que se está al servicio de la humanidad?

PF: Porque la humanidad como abstracción no es nada. La

humanidad es Pedro, María, José, Antonio en el mundo, metidos en un engranaje social, buscando liberarse o pretendiendo preservar el dominio. Entonces, este asunto de mi sueño pedagógico de servir a la humanidad es un engaño o una grandísima ingenuidad, y en el fondo no es eso.

E: ¿Qué sería?

PF: En mis años de exilio me acuerdo de las caras enojadas cuando yo decía: "pero la educación no es esa neutralidad en la que ustedes creen". Quedaban molestos, considerándome un subversivo. Esa cuestión de asumir la cualidad política que tiene la educación (a lo que yo llamo "politicidad") deja a veces a la gente profundamente inquieta, requiere decisión política, requiere elegir y no hay opción que no sea ruptura. Al decidir, rompe, porque queda con alguien y contra alguien. Es por eso que hay mucha gente que, incluso ya habiendo decidido, sigue donde está. Es esa cosa que el brasileño llama con tanto gusto "encima del muro". En otras palabras, él sabe que va a saltar hacia el lado que gana. Como esa decisión es poco ética, el individuo queda arriba del muro. Es decir, quedar por encima del muro es tratar de disimular que se ha decidido por lo peor.

E: ¿Qué quiere decir usted exactamente con "quedar encima del muro"?

PF: No estoy queriendo decir que nadie se decida, lo que estoy diciendo es que no se puede ser educador sin decidirse. Puede ser una especie de algo, pero educador no. No se puede pensar en la educación de los años noventa sin decidir hoy: ¿con quién quedo en la década de los noventa? ¿A favor de quién soy educador? Y nadie está a favor de alguien a no ser estando en contra de alguien. Ésas son las marcas cristianas entendidas y vividas ingenuamente: decir que un cristiano no le tiene rabia a nadie. Soy cristiano y le tengo rabia a mucha gente. Y estoy convencido de que mis decisiones fundamentales fueron resultado de justas rabias. Y es por eso que ahora soy el defensor de la pedagogía de la indignación en este país. Ésta es entonces ya la primera propuesta para 1990: *una pedagogía de la indignación.*

E: ¿Cuáles son las razones de su indignación?

PF: No puedo dejar de estar indignado cuando sé que hay ocho millones de niñas y niños brasileños a quienes les está vedada la escuela. Subrayo el decir vedada porque no me agrada esa expresión suavizada "fuera de la escuela". Y se dice fuera de la escuela a propósito: es la ideología. La ideología tiene el poder de ocultar las razones de ser de los hechos de los cuales habla. El discurso ideológico es siempre así. Entonces cuando se dice los "niños fuera de la escuela" se sugiere que ellos están fuera de la escuela porque quieren. El "fuera" suaviza la dureza del hecho que el discurso retrata. Y no estoy en el mundo para ocultar nada. Tampoco hay *deserción escolar*. En este país hay *expulsión escolar*. Sólo el 10% de los niños de una generación brasileña que se matricula en un año llega al término de la enseñanza primaria. Eso es una calamidad, perversidad: el número de niños expulsados delante de nosotros, delante de nuestra complacencia, de nuestro silencio. Entonces, el primer sueño consiste en que los educadores de este país se indignen, es decir, nosotros tenemos que ejercer el derecho y el deber de tener rabia, rabia sobre esas injusticias profundas.

E: Pero, ¿cómo daría resultado esa rabia?

PF: Esta práctica partiría indignada e iría transformando la indignación en una especie de permanente y creciente alegría. Incluso para estar alegre en este país se tiene que estar indignado primero. La alegría nace, en el caso de la sociedad brasileña, en el momento de la certeza de que mi enojo tiene sentido. Y ya quedo alegre sólo porque me dio coraje y porque me moví y porque no me aposenté: en el sentido metafórico, de mandar a volar el mundo, de volverse paréntesis. Y es esta experiencia de la rabia, de la alegría, del enojo, lo que me empuja para cambiar un poco la razón de ser de la rabia —encuentro formidable esta dialéctica—; es que la rabia me lleva a superar la rabia. No hay otro camino para superar la rabia, si no se supera la razón de ser de la rabia. En otras palabras, no supero mi ira porque me convenzo de que debo amar a mi enemigo. Supero mi coraje en la medida en que frustro a mi enemigo en la dominación que él establece sobre mí. Cuanto

más cambio el contexto que genera mi rabia, tanto más puedo amar libremente. Fuera de eso, soy masoquista. Como no lo soy, quiero ir a la lucha. Esta lucha es justa, necesaria y fundamental.

E: ¿Cómo se desarrolla esta pedagogía de la lucha?

PF: Es una pedagogía que no se puede satisfacer con la simple transmisión al educando del contenido para que lo memorice. La cuestión que se plantea para esta pedagogía como teoría crítica del conocimiento no es la de decir el cenicero y describir ahora el concepto, sino la de proponer que el educando aprehenda la significación más profunda del objeto del cual se habla. Y es en la medida en que él aprehende cuando él aprende. Sin aprehender, lo que es posible es fijar mecánicamente en la memoria la descripción del concepto del objeto.

I. EL PROFETA DE LA ESPERANZA*

DOIS PONTOS (DP): Cuando se habla de alfabetización de adultos, en Brasil, necesariamente se habla de Paulo Freire y de su trabajo como profesor-educador, ligado a la educación popular. ¿Cómo fue que todo empezó?

PAULO FREIRE (PF): Esa cuestión me trae de nuevo una pregunta que yo mismo me he hecho ya algunas veces: ¿cómo es que he llegado hasta aquí? ¿Cómo es que comencé a darle un giro a mi vida en torno a un cierto núcleo de preocupaciones —en el fondo preocupaciones pedagógicas y políticas— ligadas, obviamente, al problema de la producción del conocimiento, a la cuestión de la enseñanza, del aprender propiamente dicho? Empezaría por decirte que no creo que nadie nace siendo esto o aquello, no creo que nadie nace más o menos predeterminado. Lo que pienso es que todos nosotros, hombres y mujeres, somos "seres programados para aprender". Repitiendo la afirmación del gran científico François Jacob, en una entrevista que él dio al *Correo de la* UNESCO, yo agregaría: *somos seres programados para aprender, pero también para enseñar.* No separo jamás una cosa de la otra y no tengo duda de que, desde hace milenios, en el campo de la Historia, fue exactamente esa percepción la que nos llevó a descubrir que era posible enseñar. Es decir, la enseñanza no fue el principio, el comienzo fue el conocer, fue el aprendizaje. Al ir aprendiendo fue como la gente descubrió que era posible enseñar y aprender. Parto de ahí. Ahora, en tanto ser programado para aprender y para enseñar y, por tanto, para conocer, puedo hacerme en mi práctica social un profesional especializado exactamente en enseñar y aprender.

Es interesante observar ciertos gustos que los niños revelan

* Entrevista concedida a Nye Ribeiro Silva, aparecida en la revista *Dois Pontos* [*Dos puntos*], enero-febrero de 1996.

en sus juegos. Decimos, por ejemplo: este niño es un médico nato, ve cómo le gusta jugar a la medicina, ve cómo a él, en su "práctica de médico", le gusta tratar una herida que no ha habido. Todo indica que este niño será un médico, él ya ha nacido médico. No, creo que lo que sucede es que nosotros, en la infancia —por un lado programados para saber y condicionados por nuestro aparato genético; y por otro, condicionados por la cultura de la que formamos parte—, expresamos ciertos gustos y ciertas cosas que llamamos *tendencias*.

Y es exactamente viviendo esa herencia con la que llegamos al mundo, y juntando a esa herencia genética la herencia cultural, y viviendo la unidad diversa de esas herencias, la contradicción de éstas en la práctica de la que formamos parte con los demás, como nosotros nos vamos inclinando cada vez más hacia esto o aquello. Nadie nace hecho, uno se hace, uno se construye social e históricamente. Y yo no podría escapar a eso. Me volví profesor mientras era alumno. Y me fue gustando ser alumno, me fue gustando ejercer mi curiosidad, buscar la razón de ser de los hechos y de los objetos, me fue gustando aprender y, de esa forma, descubrir también el gusto por enseñar. Entonces, no llegué por casualidad a la docencia. Llegué al vivenciar cierto tipo de experiencia que me constituye profesor, y es eso lo que sé hacer hasta hoy.

DP: Educación y política, ¿cómo es que usted traspasó del campo de la educación al campo de la política?, ¿fue un camino natural?

PF: Ahí yo discreparía totalmente del verbo que tú usaste. No traspasé nada, tan sólo viví plenamente lo que ya es. Lo que quiero decir es que la práctica educativa es también una práctica política. Haciéndose educación, necesariamente se hace política. Forma parte de la naturaleza del ser, de la práctica educativa y docente, la naturaleza política de la educación. Es eso lo que llamo "politicidad" de la educación: la cualidad política que tiene la educación. De tal manera que no es por pura terquedad del educador que se hace política haciendo educación. La práctica educativa es tan necesariamente política como gnoseológica. La práctica educativa no puede escapar a la producción del conocimiento. Es

tan necesariamente gnoseológica como ética y como estética. La práctica educativa tiene una "belleza" en sí misma, como también una moralidad indispensable. Y es por eso que la práctica educativa va más allá de la misma, lo que equivale a decir que no hay práctica educativa que no gire en torno a sueños y utopías.

Imagina un educador que me diga, por ejemplo: cuando enseño sintaxis no tengo otra preocupación más que la de que el alumno aprenda la sintaxis del verbo haber, por ejemplo. Yo, como profesor, cuando enseñaba al alumno a conjugar el verbo haber, me preocupaba mucho de que el alumno fuera ético. Y no solamente de que él hablara sintáctica y gramaticalmente correcto.

DP: ¿Y cómo ejercer esta práctica educativa gnoseológica? ¿Cómo transportar todo eso hacia la práctica?

PF: En la práctica, lo que vale es el propio testimonio que el educador da de su coherencia. Por ejemplo, la profesora que jamás hace un pacto con el alumno para no dar clase. Por otro lado, ¿qué testimonio de moralidad puede dar un educador a sus alumnos si, aprovechándose de un feriado, sugiere, maliciosamente, que los alumnos no se presenten el día anterior o el siguiente?, o ¿qué testimonio ético puede dar una profesora que da clases sin conocer el contenido de aquello que va a transmitir?, ¿un profesor que no respeta el sueño, el apetito por la vida del alumno?, ¿o aun que trata de imponer al alumno su opción política? Éste es un testimonio autoritario, sin respeto, que es feo y, por tanto, no es estético.

DP: Ni ético, ¿verdad?

PF: Ni ético, porque la estética anda muy cerca de la ética. Difícilmente tienes una cosa fea que sea decente.

DP: Autoridad y complicidad, ¿es un binomio deseable? ¿Cómo establecer un clima de complicidad en el salón de clases, que venga a favorecer el aprendizaje sin anular la autoridad del profesor?

PF: Complicidad como compañerismo, que no debe caer en la complacencia. Complicidad como sinónimo de participación: una presencia afectiva y sobre todo ética, que se manifiesta por medio

de una curiosidad que se va volviendo cada vez más crítica en la *búsqueda en comunión* que deben hacer educador y alumno. Creo que en este sentido aquélla será eficaz, estética, ética, política y gnoseológica. Es el profesor que no tiene pretensión de ser igual al alumno, porque eso es una cosa falsa, pero que logra ser cómplice de él.

Es importante entender que la complicidad no nivela. Ésta significa lidiar con la diferencia de forma respetuosa y democrática. Quiere decir: yo soy diferente del alumno, pero no permito que mi diferencia se transforme en antagonismo. Soy diferente, pero soy tan *sujeto* como él en el proceso de aprender y de enseñar.

Tengo una autoridad diferente de la autoridad del alumno, una autoridad que se funda en un principio ético y democrático. Hasta diría, en cierto sentido, que mi autoridad es una invención de la libertad del alumno, pues la libertad del alumno necesita de la autoridad del profesor. Ésta es indispensable para su crecimiento, pero también puede atrofiarlo al exacerbarse como autoridad. El gran compromiso ético y democrático de la autoridad es limitarse para poder limitar la autoridad del educando.

Y es exactamente ese cuerpo de relaciones diferenciadas y contradictorias —entre la libertad y la autoridad, entre el que ya sabe el saber sabido y el que aún no sabe el saber sabido—lo que constituye la complicidad entre el educador y el educando, haciendo que los dos continúen creciendo.

DP: ¿Cuáles serían las bases para el diálogo, para una relación afectiva entre el educador y el educando?

PF: Hay gente que piensa que el diálogo es pura técnica o una especie de favor que el educador le hace al educando. Para mí, el diálogo es una exigencia de mi finitud consciente. Es decir, en el fondo, mujeres y hombres somos seres históricos y, como tales, seres inacabados. Sucede que el árbol de mi pequeño huerto, siendo un ser vivo, es también un ser inacabado, así como la pareja de pastores alemanes que tengo ahí. Pero hay una diferencia fundamental entre mi inacabamiento histórico y el de ellos: es la conciencia que tengo de éste. En otras palabras: soy una inconclusión

que se percibe como tal. Y es exactamente la percepción de nuestra inconclusión lo que nos transforma en seres necesariamente educables. No soy educable porque la profesora, el Papa o el filósofo dijo que debo ser. Soy educable porque siendo inacabado sé que lo soy. Sería una contradicción enorme que, siendo y reconociéndome como un ser inacabado, yo no me insertara en un proceso de búsqueda.

DP: Hace algunos años usted viene siendo considerado por muchos brasileños, especialmente los educadores, como el profeta de la pedagogía de la esperanza. ¿Qué tiene que decir sobre eso?

PF: En la pregunta anterior yo explicaba que la educación es exactamente ese proceso de búsqueda. Y es por eso que, necesariamente, ésta es esperanzadora. Yo diría que, más que ésta, la naturaleza humana es esperanzada. Y a pesar de todas las razones diarias que todos nosotros tenemos para perder la esperanza, la desesperanza en la existencia humana es accidente y no necesidad.

Sé que un brasileño esperanzado a los 74 años, como es mi caso, es algo sorprendente. Con la falta de vergüenza que se generó en este país, con la falta de pudor, la falta de respeto a la cosa pública... No se puede mirar un programa de noticias en Brasil, por más desvirtuados que sean todos éstos; no se puede leer un periódico sin que te encuentres con un permanente juego de falta de respeto a la cosa pública, con fraudes, con acusaciones falsas. Es la policía matando más que los delincuentes... en fin, ¡son contradicciones terribles!

Sé que es muy difícil mantener la esperanza en un país como éste. ¡No sólo en un país, sino en un mundo como éste! Es difícil, pero es absolutamente fundamental que se mantenga la esperanza. A los 74 años puedo afirmar que tengo un segundo de desesperanza para, inmediatamente después, luchar contra mi propia desesperanza e imponerme a mí mismo el clima fundamental de la esperanza.

¡Claro! Pues si soy un ser inacabado e insertado en un permanente proceso de búsqueda, no puedo buscar sin esperanza. El proceso de busca es en sí mismo esperanzador y se define como la

esperanza que se vive. No importa que busques algo que no encuentres, sino que busques siempre con la esperanza de encontrar. La esperanza debe formar parte, incluso, del proceso de buscar.

DP: En su libro *Educación y cambio* usted combate el pesimismo sociológico —el cual afirma que "la educación acaba reproduciendo mecánicamente la sociedad"— y hace hincapié en la relación educador-educando, señalando al educador como el gran agente de transformación social. ¿Cómo ve usted esta cuestión en el contexto actual de la educación en Brasil?

PF: Yo hablaba hace poco sobre la esperanza, pues educación es eso. La práctica educativa es una práctica política por naturaleza, pero, por naturaleza, es también una práctica esperanzada. La práctica docente exige de nosotros testimonios permanentes. Creo que el gran camino de la educación está mucho más en el *discurso del cuerpo* que en el *discurso de la voz,* lo cual no significa que no se hable para conformarse, para informar y para formar. Pero lo que quiero decir es que el habla que contradice el gesto no tiene fuerza... Es necesario que haya una congruencia indispensable entre lo que se dice y lo que se hace: mi discurso no puede diferenciarse de mi gesto. Mi discurso tiene que ser congruente con mi cuerpo. La manera en que mi cuerpo se mueve en el mundo tiene que ser congruente con el discurso que habla del movimiento del mundo.

Ahora, al mismo tiempo, creo que nosotros, educadores y educadoras de este país, necesitamos movilizarnos, necesitamos organizarnos y necesitamos luchar. ¡Yo también creo mucho en la lucha!

DP: Entonces, ¿usted está a favor del diálogo y, al mismo tiempo, de la "lucha"?

PF: Sí. Hubo quien pensara que, por defender el diálogo, yo negara el conflicto. El conflicto está ahí y es fundamental en el proceso de desarrollo, en el proceso histórico.

La lucha me hace, la lucha me constituye, la lucha me forma; ésta es pedagógica. Lo que creo es que, como la lucha es histórica, la forma de luchar cambia. Por ejemplo, en el momento actual, con la globalización de la economía es necesario que la clase trabaja-

dora invente nuevas maneras de luchar. Lo que ésta no puede es dejar de luchar. La forma como luchó hace 20 años ya no tiene sentido.

La clase docente también necesita reinventar sus luchas. Necesitamos, todos nosotros, combatir para que seamos tratados más decentemente. Hay una falta de respeto vergonzoso y envilecido del poder público en este país, desde que inventaron la sociedad brasileña hasta hoy, en relación con la educación de modo general y en relación con la práctica docente. La práctica de la educación brasileña es muy clara en esto.

Quien quiera saber acerca de la falta de respeto del poder público a la tarea pedagógica bástele leer un poco sobre la historia de Brasil. Nuestra lucha tiene que ser tal que, un día, ningún hombre del gobierno tenga ya el valor y el derecho de pronunciar el siguiente discurso: "los profesores tienen razón: ganan poco, pero nosotros no tenemos dinero". Este discurso tiene que prohibirse. Y cuando digo prohibirse no es con la acción de la policía; es no haber más condición ética alguna, ni política, para que un jefe de Estado pueda pronunciar este discurso. Y no tengo ninguna duda de que es posible llegar a ese día si nosotros luchamos, si luchamos congruentemente y ganamos la comprensión de la sociedad civil.

DP: ¿Una lucha para que la educación se vuelva prioridad en este país? ¿Éste es un sueño posible?

PF: Sí. Yo defiendo la tesis de que un buen gobierno es aquel que es "insanamente sano", es decir, un gobierno "locamente saludable". Pienso que la sanidad no sólo existe en ella, existe también en la locura. Sería necesario que tuviéramos gobiernos que en su discurso de candidatura dijeran, por ejemplo: "si yo soy electo, voy a pagar mil reales a una profesora que inicia su carrera docente". Y naturalmente su secretario de Finanzas [de Hacienda] diría: "¿estás loco?" Y la respuesta sería: "no; si yo estoy loco, es para poder ser sano".

(Con estas palabras, sé que los financistas se estarán riendo de mí mañana, ¡pero también me estaré riendo de ellos!) Sin em-

bargo, no tengo ninguna duda de que ése es un problema de decisión política. No es posible que algunos profesionales ganen mucho más de lo que gana una profesora. ¿La práctica docente es o no es prioritaria en este país? ¿Y cuándo es que ésta va a ser prioritaria?

Creo que si nosotros orientáramos la política de gastos de Brasil, si canceláramos algunos proyectos, que me perdonen ahora los científicos y los técnicos, pero quién sabe, si clausuráramos, por ejemplo, ese proyecto de la Amazonia, que cuesta billones, y canalizáramos esos billones durante cuatro años a la educación en este país. Ve el ejemplo de Japón: pasó un siglo invirtiendo en educación. Y no estoy queriendo que se haga aquí educación de Japón, la comprensión de la disciplina del japonés no es la nuestra. Pero la cuestión es la prioridad. Educación y salud tienen que ser prioritarias, y la prioridad se expresa a través de las partidas. La prioridad únicamente en el discurso, la prioridad tan sólo en la reglamentación no tiene ningún valor. Quiero ver la prioridad en el presupuesto. Quiero saber si tenemos dinero para que lo invirtamos en la formación permanente de este cuerpo docente, para que reorientemos el trabajo de las universidades de este país; en un país de analfabetos, la universidad no puede dejar de preocuparse por la educación de base, por la alfabetización. La alfabetización es una cosa muy seria. Es uno de los capítulos fundamentales de la filosofía general de educación en Brasil.

Y para concluir este discurso de rabia: creo que nosotros, educadores brasileños, necesitamos proclamar nuestra indignación. Yo no moriría en paz sin proclamar que soy un pedagogo indignado.

DP: ¿Cuál es su posición en relación con los avances tecnológicos del país y con las inversiones que se vienen haciendo en este sentido?

PF: Una de las preocupaciones, como pedagogo y como hombre, que me acompaña desde el inicio de mis actividades es exactamente ésa que llamo humanizante, humanista. Quiero, no obstante, hacer un paréntesis para decir que mi posición humanizante no es una posición dulcificada, edulcorada; mi posición humanista

no tiene nada de beligerancia contra la tecnología y contra la ciencia. No niego la tecnología ni me opongo a ésta. Mi posición es siempre la de quien sospecha, de quien se pregunta, porque es de quien sabe que a los avances de las revoluciones tecnológicas puede corresponder también algo negativo desde el punto de vista de la presencia humana en el mundo.

Eso no significa que siempre será negativo, de ninguna manera, pues la tecnología también es obra de los hombres y de las mujeres. La tecnología es invención nuestra, pero es necesario estar alerta hacia los avances tecnológicos y sus efectos. La modernización, a veces, nos esclaviza en vez de contribuir a nuestra liberación. De ahí la necesidad del educador de tener claridad sobre su posición política y sobre su compromiso. Si estoy a favor de la libertad, de la apertura, necesito saber usar las invenciones tecnológicas a mi favor, como instrumento de crecimiento de mi curiosidad en torno de la propia libertad, y no como instrumento domesticador de mis anhelos y mis deseos.

DP: Volviendo a su obra *Educación y cambio*, ahí usted analiza las posibilidades y las limitaciones de la educación, en la tentativa de comprometerse social y políticamente en la lucha por la transformación de las estructuras opresivas de la sociedad clasista. Afirma que la educación es, en esencia, un acto de conocimiento y de concientización y que, por sí solo, no lleva una sociedad a liberarse de la opresión. ¿Qué otros caminos tendría entonces la sociedad en esa búsqueda?

PF: Sí, pero hay otra cosa importante que afirmo cuando digo que la educación no es la clave única para abrir la puerta de la transformación político-social de la sociedad. Ésta no es la única, pero sin ella no se hace nada. Esa complementación de mi discurso es fundamental para mostrar exactamente la relación dialéctica entre educación y sociedad, entre educación y transformación. Si ella no lo hace sola es porque necesita contar con otras dimensiones de la organización política del Estado y de la sociedad. Necesita de partidos políticos serios, fuertes, democráticos y respetuosos. Necesita, por un lado, estimular y, por otro, ver crecer la

eticidad de la política y en la política. Necesita del desarrollo económico. Ella sola no produce ese desarrollo económico, pero sin ella no se hace.

Se habla mucho, hoy, de una modernización de Brasil, y grandes áreas de este país no han salido ni siquiera del tradicionalismo. Y nosotros ya estamos en la posmodernidad. Lo trágico es que hay una contemporaneidad de los no contemporáneos. Un profesor brasileño, hoy, habla en la universidad sobre posmodernidad en educación y, sin embargo, convive con una realidad en que 33 millones de brasileños viven en la miseria. Esta posibilidad de convivir con contrastes tan absurdos es lo que caracteriza incluso a gran parte del Tercer Mundo. Yo tengo la posibilidad de discutir con mis colegas de Berlín, de Washington o de París sobre pedagogía crítica. (Acabo de recibir una carta de Alemania, donde me piden que escriba un texto para un número especial de una revista alemana sobre educación crítica.) Convivo con ellos, intercambio grandes ideas, pero, al mismo tiempo, convivo en mi sociedad con miles de brasileños que no pueden leer. Hace poco estuve en Porto Alegre, donde fui homenajeado por la Secretaría de Educación, la cual está haciendo ahora una de las buenas revoluciones pedagógico-políticas de este país y con una perspectiva seria, ética, estética, bonita, realizando un enorme trabajo de cambio pedagógico y un extraordinario trabajo de alfabetización de adultos de acuerdo con mis sugerencias. Allá, una vez más, vi lo que significa, a los 70 años, vivir el derecho de leer y demandar la exigencia de escribir. No puedo aceptar que hombres y mujeres, a los 70 años, a quienes su sociedad les haya negado leer, mueran sin leer. Creo que eso es una falta de respeto enorme hacia la vida humana.

Pero, volviendo al meollo de tu pregunta, pienso que la educación que necesitamos es aquella que, al mismo tiempo que se preocupa por la formación técnica y científica del educando, se preocupe también por lo que llamo "desocultación de las verdades". Esta propuesta de una pedagogía desocultadora no tiene nada que ver con lo que está incrustado en el discurso neoliberal

de la educación, que es un discurso ocultador, que es un discurso que se dice pragmático y que, por eso mismo, no rebasa el puro entrenamiento teórico que no discute la razón de ser del propio entrenamiento. Y esa ola neoliberal es uno de los riesgos trágicos que nosotros sufrimos hoy, en Brasil, en este final de milenio.

DP: Sumando sus experiencias con educación y política, su trabajo como escritor, conferencista, sus viajes por todo Brasil, América Latina, África y Europa, ¿quién es Paulo Freire hoy? ¿Cuál es su gran sueño, en este momento?

PF: He sido un educador a disposición del sueño, de la utopía, de la liberación. Ése ha sido mi gran sueño. A los 74 años me rehúso a no soñar. El sueño forma parte de mi naturaleza inconclusa y de la conciencia de mi inconclusión. El sueño no es cosa de locos. El sueño es una cosa de quien vive y de quien existe —existir es más que vivir—, y soñar es una necesidad de la existencia humana. Soñar con un proyecto de vida, con un proyecto de sociedad. ¿Tú ya te has imaginado renunciar a ese sueño, dejar de soñar con un proyecto de una nueva sociedad, que es justamente el lugar donde tú puedes o no hacer?

Entonces, el sueño forma parte natural de mi presencia en el mundo. Y, como educador, mi gran sueño ha sido el ejercicio de una libertad que se limita, que no se reconoce a sí misma como la propietaria del mundo. Mi sueño es la invención de una sociedad menos fea, una sociedad en que sea posible amar y ser amado. Una sociedad ética, estética, libre y decente.

DP: ¿Sería posible inventar condiciones para que ese sueño se concretara algún día? ¿Y qué condiciones serían ésas?

PF: Ve cómo la sociedad brasileña es estructuradamente malvada. Las clases dominantes de este país son feas, perversas. A millones y millones de brasileños se les prohíbe simplemente soñar. Una de las condiciones necesarias para soñar es que tú tengas el mañana. No se sueña a partir del otro, a no ser que tú tomes un momento del otro para transformarlo en el objeto de su sueño del mañana.

El mañana no es una categoría, un espacio más allá de mí

mismo, a la espera de que yo llegue allá. Mi mañana es el hoy que yo transformo. Pero es imposible soñar si tú no tienes hipótesis de un mañana, si no tienes sueños del mañana. A la gran mayoría de la población brasileña se le prohíbe soñar porque ni siquiera comió hoy y espera desesperadamente la muerte.

No sé cómo es posible dormir teniendo el cinismo de decir que la *realidad es así justamente, que no hay nada que hacer.* Cuando me preguntas: "¿Paulo, tú todavía sueñas?" Te respondo: "Sí, sueño. Yo sueño, por lo menos, con que no sea posible decir que no es posible soñar, con que no sea posible admitir que la vida tiene que ser como está siendo. ¡No! ¡Protesto! La vida no es, necesariamente, como viene siendo. Ésta puede y debe cambiarse".

Yo no dormiría bien si no te hubiera dicho esto a ti, pues es hablándote a ti hoy y a los demás periodistas mañana, es denunciando, es escribiendo libros —en los cuales critico duramente este fatalismo inmoral—, es de esta forma como sigo soñando. Y que yo, concretamente, lanzo mi protesta. Que yo, concretamente, no acepto que 33 millones de brasileños mueran *porque tienen que morir*, y que no acepto que ellos continúen muriendo para que unas minorías vivan el gozo ilegítimo que se dieron a sí mismas.

II. "SIN ESPERANZA, LA RADICALIDAD SE NEGARÍA"[1]

ENTREVISTADOR (E): Todo su trabajo sobre educación es conocido por el alto nivel de compromiso político con los marginados y con los oprimidos de la Tierra. ¿Este trabajo le proporciona alguna satisfacción personal?

PAULO FREIRE (PF): Cuanto más hago cosas de las que me gustan, con dedicación, con rigor, esperanzado, tanto más me siento satisfecho con una tarea cumplida y más me revitalizo para continuar la lucha sin desánimo, pero también sin optimismos ingenuos. La satisfacción con lo que hacemos es indispensable para su continuidad.

E: Si no hubiera un cambio significativo tras su gestión educativa en la ciudad de São Paulo, ¿cuál sería su esperanza para seguir siendo radical?

PF: No soy o dejo de ser radical en función de si el mundo cambia de un día para otro. Mi radicalidad ante las cuestiones humanas —la de la liberación, la de la dominación, la de la tristeza, la de la alegría, la de la convivencia, la de la producción de conocimiento, la de la fe— forma parte de la naturaleza de mi ser constituyéndose histórica y socialmente.

En verdad, el mundo jamás se inmovilizará enseguida, no importa qué cambio profundo haya sufrido. El "sino" de la historia es ser proceso y no destino cierto o hado. El futuro no es un predato o un dato, sino un dato dándose, como he insistido tanto en decirlo. Por eso, mi radicalidad no está en la dependencia de si consigo o no, como secretario de Educación, *cambiar la cara de la escuela.* Toda radicalidad, que jamás se confunde con sectarismo,

[1] Estas preguntas, propuestas por una revista de España, fueron respondidas en fecha 15 de febrero de 1996; sin embargo, no fueron publicadas.

rechazar la falsedad de los prejuicios. La radicalidad exige de nosotros una "convivencia" mayor con la raíz de los problemas.

Cuanto más radicalmente defendí mis posiciones político-pedagógicas, tratando de acortar la distancia entre lo que digo y lo que hago, cuanto más me entregué a la tarea político-pedagógica de desocultar verdades, tanto más radical me volví y me vengo volviendo. Sería una lástima si, después de tantos años de hacer cosas, de pensar no sólo sobre ellas, sino sobre el proceso de hacerlas, de participar en ésta o en aquélla forma de lucha de movimientos, a favor de la liberación de las mujeres y de los hombres, de conocer victorias y de sufrir derrotas, poco hubiera aprendido o nada hubiera aprendido. Si de manera sectaria me hallara cerrado, agresivo, hiriendo a quienquiera que se aproximara como diferente. Cerrado, trancado en el ciclo de mi verdad. Afortunadamente, mi lucha me preserva hoy radicalmente abierto a la convivencia con el diferente. Más hoy que ayer.

E: Dices que eres directivo en educación, no espontáneo, porque tienes un sueño, una utopía que alcanzar, ¿cuál es?

PF: Hablemos un poco de la *directividad* de la práctica educativa, una de sus connotaciones fundamentales. ¿Qué queremos decir cuando afirmamos que la práctica educativa es *directiva*? En primer lugar, la directividad de la práctica educativa no significa el *autoritarismo* del educador o de la educadora ni tampoco lo licencioso. El autoritarismo o lo licencioso en educación son expresiones ideológicas del educador o de la educadora. Éstos son o no autoritarios no porque el autoritarismo o lo licencioso forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. La *directividad* de la práctica educativa es la *cualidad* que tiene ésta de trascender en sí misma, de *orientarse* hacia un *sueño* porque el educador lucha y se entrega a la realización de éste. Cuando me reconozco *directivo* afirmo la no neutralidad de la práctica educativa y no mi autoritarismo. *Directivo*, soy profundamente democrático, ni autoritario ni licencioso. Mi sueño, por el que he luchado toda mi vida, es el de, juntando mi esfuerzo con el de tantos, contribuir a la *invención* de un mundo menos feo y en el que amar sea menos difícil.

E: Tu forma de entender la educación desenmascara las trampas que constantemente nos presenta el liberalismo económico y político. ¿Crees que el liberalismo tiene más capacidad crítica que las posiciones radicales como las tuyas?

PF: Entre una práctica educativa que falsea la verdad, que distorsiona, que miente, y una práctica educativa que desoculta verdades, que denuncia mentiras, he estado siempre, obviamente, con la segunda.

Tal vez nunca hayamos necesitado o estemos necesitando tanto de una educación critizante, no en el sentido falso con que a veces se procura caracterizar al pensamiento crítico, como hoy: por un lado, como exigencia de los avances o de las revoluciones tecnológicas que nos plantean la necesidad de respuestas urgentes y diferenciadas a problemas inesperados; por otro, como creciente demanda que nos plantea la actividad, no importa en cuál ciclo de la producción de conocimiento estemos actuando: si en el conocimiento ya existente, si en el de la producción del conocimiento aún no existente. Con la misma importancia se hace fundamental hoy la criticidad frente a la falsificación ideológica del discurso neoliberal que, a veces explícitamente, casi siempre no, viene sugiriendo o afirmando que la Historia "murió", que las clases sociales desaparecieron, y de ahí también la desaparición de los conflictos sociales. Los conflictos de hoy vienen siendo cada vez más de naturaleza personal: conflictos entre María y Josefa, María y Pedro, Pedro y Juan. Conflictos entre marido y mujer, entre padres e hijos, sin la marca antagónica de los conflictos de clase. Sin clases sociales, sin lucha de clases, las cosas se tornan muy iguales. No tenemos que seguir hablando de un sueño, de utopías. Liberada de devaneos utópicos, la gran tarea de la educación de cuya neutralidad no se puede dudar es el entrenamiento técnico y científico del educando. El buen tornero es el trabajador que domina los misterios del torno sin tener nada que ver con las injusticias sociales a las que estén sometidos los trabajadores. El buen biólogo discute el fenómeno vital, pero tiene una comprensión del hambre puramente de *diccionario.* Me sublevo obviamente contra esta ideología.

es necesariamente esperanzadora. Sin esperanza, la radicalidad se negaría.

E: ¿Su esperanza es algún tipo de fe o casi una creencia religiosa?

PF: A pesar de que toda fe verdadera engendra siempre esperanza y de hasta no ser posible sin ella, la esperanza que, en mi caso, convive con mi fe podría, como la entiendo y la vivo, prescindir de mi fe. De la misma forma como los hombres y mujeres no creyentes en Dios, pero profundamente amorosos de la vida, se entregan a la lucha a favor de la justicia, de la paz y de la belleza del mundo, llenos de esperanza.

La razón de ser de mi esperanza radica en la naturaleza inacabada de mi ser histórico. Inconcluso, pero consciente de mi no conclusión, me encuentro involucrado en un movimiento permanente de búsqueda. Mi esperanza se basa en la imposibilidad de buscar desesperanzadamente. Es en este sentido, como he afirmado, que no estoy esperanzado por pura terquedad, sino por una cuestión de radicalidad ontológica. Nuestra esperanza tiene que ver con nuestra capacidad de decidir, de romper, de escoger, de enjuiciar. Nos tornamos seres éticos, conscientes, soñadores y utópicos. Por consiguiente, seres a quienes la esperanza les hace falta.

Los gatos siempre han corrido detrás de los ratones, pero no se puede, hablándose de su persecución a éstos, decir que lo hacen esperanzada o desesperanzadamente. Los gatos simplemente corren tras los ratones...

E: ¿Por qué en el primer número de la revista *Presença Pedagógica [Presencia Pedagógica]* dijiste que estabas más radical con los años? ¿Es verdad?

PF: Es verdad. Pero es necesario dejar en claro lo que para mí es ser radical. La radicalidad, diametralmente opuesta a la sectarización, es una forma de ser ante el mundo y la gente, ante la política y los hechos, que me interesa profundamente. La radicalidad siempre democrática, dialógica, por tanto, nos motiva a ir cada vez más profundamente en busca de la o de las razones de ser de las cosas, a no satisfacernos con la pura apariencia de éstas, a

Recientemente publiqué un libro —*A la sombra de este árbol*—[2] en el que me ubico frente a estas cuestiones. No creo que el neoliberalismo o su discurso pragmático y fatalista resistan por mucho tiempo...

E: Cuando se habla de pensamiento crítico desde las clases en las universidades, ¿se esconde cierta inmovilidad real bajo una capa de criticismo teórico?

PF: Siempre combatí por una criticidad que, no exenta de la posibilidad de equivocaciones o de errores, en la comprensión de la realidad, tratara de develarla con rigor y con rigor interviniera sobre ella. Una forma tal de intervenir en la realidad y de comprenderla es teórica y no de bla-bla-bla; es práctica y no puramente activista. La buena práctica no rechaza la teoría ni ésta rechaza la práctica. No hay práctica auténtica ni verdadera teoría fuera de la unidad dialéctica entre teoría y práctica.

E: ¿Tú te sigues radicalizando precisamente porque no quieres caer en el "pensamiento crítico de vitrina"?

PF: Soy radical no porque tema caer en el "pensamiento crítico de vitrina". Soy radical porque procuro ir a las raíces de las cosas, de las ideas, de los hechos, porque no me es posible soñar sin enraizarme, porque no me es posible simplemente estar en el mundo sin tener mañana y no es viable lidiar con éste, el mañana, sin soñar. Por eso también tengo la esperanza y no pura tozudez como antes afirmé y podría parecer.

No puedo dejar de sorprenderme cuando hablan o escriben diciendo que soy un educador o un pensador de la educación del Tercer Mundo, únicamente.

No creo que sólo las mujeres y los hombres del Tercer Mundo sean o vengan siendo seres para quienes el *mañana* ha de ser hecho por su acción transformadora e histórica, condición de su presencia en el mundo, y que las mujeres y hombres del llamado Primer Mundo sean seres ahistóricos, seres de pura adaptación al mundo.

[2] Paulo Freire, *A la sombra de este árbol*, El Roure, Barcelona, 1997.

E: ¿De qué manera pueden y deben ser críticos los profesores en su trabajo diario? ¿Es una tarea tan sólo para filósofos y profesores de ciencias sociales?

PF: Aunque la criticidad aguzada delante del mundo sea un componente indispensable del quehacer del filósofo, no es exclusivo de él, como no lo es del científico que investiga en el laboratorio o del profesor que desafía a los alumnos a ser críticos.

La criticidad forma parte de la naturaleza misma de la vida. Es una condición necesaria para que la vida se vuelva plena, para que la vida se alargue en existencia. La *curiosidad,* implícita en toda experiencia vital y que adquiere, al nivel de la existencia, colores especiales, se nutre de la criticidad como ésta se nutre de aquélla.

No tengo duda de que una de las diferencias radicales entre *formar* y *entrenar, educar* y *adiestrar* se halla en el énfasis que se le dé o no, en estos quehaceres, al ejercicio de la curiosidad crítica. El puro *entrenamiento* es preponderantemente mecánico, la criticidad se ejercita poco en él.

Es en este sentido que planteo la Pedagogía de la Pregunta, crítica y critizante, como opuesto necesario a la Pedagogía de la Respuesta, apasivante, anticrítica.

E: ¿Qué evaluación haces de maestros y maestras que empiezan sus clases con "aquí todos somos iguales", "todos nos trataremos de tú", etc.? ¿Es un buen profesional que no acepta su papel, su responsabilidad y su saber distinto?

PF: Maestros y alumnos son diferentes. Como tales, no son iguales. Pero, si desde el punto de vista de la ideología autoritaria, de izquierda o de derecha, la diferencia se hace antagónica, de tal forma que le toca al maestro guiar, dirigir, decir su palabra sin oír la del alumno, enseñar, sin saberse aprendiendo al enseñar, desde el punto de vista de una opción democrática, la diferencia persiste pero se vuelve conciliable. La opción democrática no niega la autoridad singular del maestro sin la cual la libertad del educando puede darse, ni tampoco rechaza la libertad sustantiva del alumno que, para crecer, necesita tanto de límites como de espacio

para, al experimentar los propios límites, interiorizarlos como principios éticos.

La cuestión fundamental en las relaciones entre maestro y alumnos no está en el respeto generado en el miedo, sino en el respeto que se constituye en el ejercicio del derecho de ser diferente.

III. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA REFORMA AGRARIA*

Una de mis preocupaciones como educador y, por lo tanto, como político ha sido el problema de la reforma agraria en Brasil. Te podría decir algunas consideraciones que he venido haciendo de manera silenciosa, porque en verdad, hasta hoy, no he escrito detalladamente sobre la cuestión. Algunas de estas consideraciones son de naturaleza universal; por ejemplo: si nosotros nos fijamos una posición ante la reforma agraria como abstracción, si nos preguntamos lo que implica y lo que puede estar implícito en la reforma agraria, como acción y como práctica.

Tengo la impresión de que si nosotros hacemos un inventario de diferentes aspectos que participarán necesariamente en el proyecto de reforma agraria, en la práctica de la reforma agraria, tendremos que pensar, por ejemplo, sobre la cuestión de la salud —la cual no puede estar separada de un proceso de transformación de la realidad concreta y de las relaciones sociales—, que empieza a darse dentro del proyecto de la reforma agraria en acción. Nosotros no podemos distanciarnos u olvidar esta cuestión, pues uno de los problemas que un proyecto de reforma agraria tiene que enfrentar es la mejoría de la salud, de los niveles de salud.

Hoy, obviamente, existe otra dimensión fundamental, que es la mayor rentabilidad del trabajo agrícola. Cuando se hace la reforma agraria, hay que preocuparse con el aumento, por ejemplo, de la producción dentro de las áreas. El ideal, por cierto, es aumentar la productividad sin sacrificar la experiencia de la mano de obra, es decir, el derecho que la persona tiene de trabajar. Al

* Testimonio dado al doctor Bernardo Fernandes, transcrito del video grabado para el MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra), en noviembre de 1996.

modernizar el instrumental, por ejemplo, alcanzamos el mundo concreto, aumentando la producción, disminuyendo hasta el área de uso de la plantación. Este aspecto, que implica necesariamente la cuestión del proceso productivo y, por tanto, agrícola, es también económico. Por esta razón, es otro dato que no se puede esconder ni negar en un proyecto.

Hay otra cuestión indiscutible en el proceso productivo de la reforma agraria, que es la preocupación por la geografía física, humana y económica del área en que se va a actuar. Claro que ésta es una dimensión más sofisticada, pero que la reforma agraria algún día va a alcanzar también. Y no se puede hablar de geografía sin tocar la historia; en otras palabras, la geografía se prolonga en la historia. Indiscutiblemente, no hay geografía que no sea simultáneamente cultura e historia; todo el análisis geográfico necesariamente desemboca en un manantial cultural, en un manantial histórico.

Ahora, la educación —la práctica educativa— se encuentra en el centro de estas preocupaciones. La práctica educativa hace viables los conocimientos en torno a estas preocupaciones, es decir, tiene que estar vinculada a las cuestiones de la producción y de la cultura, tiene que estar vinculada a la historia.

En el fondo, el proceso de la reforma agraria inaugura una nueva historia de los hombres y de las mujeres. Inaugura una nueva cultura, la cual nace de un proceso de transformación del mundo y, por eso mismo, implica transformaciones sociales.

Concebir la cultura como agente de las transformaciones indica la superación de una cultura profundamente paternalista y fatalista, en que un campesino se perdía en la pérdida de sí mismo, como objeto casi puro del proceso de producción, excluido de este proceso. Cuando se incorpora al proceso de producción, él evidentemente alcanza una posición social, histórica y cultural que no ocupaba. A partir de las transformaciones sociales que él ve que se realizan en su comunidad, descubre que ahora el fatalismo ya no explica ninguna cosa. Entonces descubre que, habiendo sido capaz de transformar la tierra, es también capaz de transfor-

mar la historia, de transformar la cultura. Desde la posición fatalista, él renace en una posición de inserción, de presencia en la historia, no como objeto, sino también como sujeto de la historia.

Ahora, todo esto son tareas educativas y políticas. Entonces, trabajar en el sentido de ayudar a los hombres y mujeres brasileños a ejercer su derecho de estar de pie, en el suelo, cavando y rectificando el suelo, haciendo que éste produzca mejor, es un derecho y un deber nuestro. Y la educación es una de las puertas o es una de las llaves para abrir estas puertas. Nunca olvido una frase bella de un educador, alfabetizador, un campesino sin tierra, de un asentamiento enorme del MST, en Rio Grande do Sul, adonde fui:

> Un día, por la fuerza de nuestro trabajo y de nuestra lucha, cortamos los alambres de púas del latifundio y entramos ahí, pero cuando llegamos descubrimos que existen otros alambres de púas, como el alambre de nuestra ignorancia; por tanto, ahí entendí, mejor aún, en aquel día, que mientras más ignorantes, mientras más inocentes seamos delante del mundo, tanto mejor para los dueños de éste, y mientras más sabidos, en el sentido de conocer, tanto más medrosos quedarán los dueños del mundo.

Entonces, creo que ésta no es una tarea solamente política, no es sólo ideológica: siendo política e ideológica es, sobre todo, pedagógica. No hay reforma agraria sin eso...

MENSAJE A LOS EDUCADORES

Voy a mandar un mensaje a los jóvenes maestros y maestras: *Vivan por mí, ya que yo no puedo vivir la alegría de trabajar con niños y adultos que, con su lucha y con su esperanza, están logrando ser ellos mismos y ellas mismas.*

IV. ¿QUÉ COSAS PERMANECEN COMO CERTEZAS?*

SUSANA VILLARÁN (SV): Uno de los primeros pedidos que nos vienen a la mente y al corazón en este momento es que hagas un balance. Normalmente, pedimos a las personas como tú, tan sabias por los años vividos, que hagan un balance de esos años transcurridos, a partir de las apuestas, de las elaboraciones y de la práctica que tuvieron. ¿Qué significó la *Pedagogía del oprimido*? ¿Qué cosas permanecen como certezas?, ¿qué cosas tendrían que cambiar? ¿Qué dice Paulo Freire?

PAULO FREIRE (PF): Muy bien. En primer lugar, te agradezco la oportunidad de entrar en miles de casas a través de tu programa y después pasar mi voz a las páginas impresas. Eso me agrada, aunque no estoy viendo a las personas que me escuchan y que me leen. Pienso que es difícil responder a tu pregunta, aunque evidentemente sea posible responderla.

Empezaría hablando, como tú dices, de las certezas. Una de las cosas que aprendí después de los años es la necesidad de no estar próximo a mis certezas. Yo estaba ya en el exilio cuando aprendí, por la experiencia de vida, que no necesitamos estar muy próximos para obtener alguna certeza.

En segundo lugar, yo empezaría mencionando las probables certezas que me siguen, que me acompañan desde hace más de 30 o 35 años (yo tengo 70 años). Una de ellas, por ejemplo, es la certeza de que no es posible trabajar en pro de un ideal, de un sueño político que persiga una vida mejor, una vida menos difícil en el mundo; no es posible soñar y realizar el sueño si no se comparte

* Entrevista concedida a Susana Villarán, Gloria Helfer y Manuel Iguiñiz, realizada en la televisión peruana y posteriormente publicada en *Tarea. Revista de educación y cultura*, núm. 30, Lima, diciembre de 1992.

Quinta Parte

DIÁLOGOS Y DISCURSOS

este sueño con otras personas. En otras palabras, como educador, no puedo pensar que tengo en las manos la salvación de las clases populares, de ninguna manera. Sueño con salvarnos juntos, pero al mismo tiempo estoy convencido de que no hay salvación posible antes de la liberación. Primero tenemos que liberarnos y, mientras nos estemos liberando, ver lo que podemos salvar. La liberación no puede ser una donación, como un regalo en una fiesta de cumpleaños. La liberación es algo que nosotros creamos, que hacemos, en comunión.

Como educador, hace mucho tiempo estoy convencido de que también soy un educando. En el momento en que experimento el proceso de educar a alguien, reconozco que es un deber y un derecho educar a alguien. En el proceso de educar a alguien, inmediatamente me expongo también como educando de alguien. Ésta es otra certeza que tengo.

Una tercera certeza ligada, conectada a ésta, es la siguiente: mi trabajo de liberación, de educación, de formación, se vuelve eficaz cuando dejo que todo mi cuerpo se moje en las aguas de la cultura, de la identidad cultural, de aquellos con quienes trabajo. Si establezco una dicotomía, una separación entre mi forma de ser, de estar, de mi cultura y la forma de ser, de estar, de la cultura de aquellos con quienes trabajo, entonces mi tendencia es imponerles mis ideas y esto no es trabajo de educador, es un trabajo de quien no sabe qué hacer. Éstas son certezas.

SV: ¿Hay algo de que Paulo Freire se arrepienta o algo que en su camino no haya resultado tan sustancial? Tú no sólo reuniste, sino que también esclareciste prácticas pedagógicas en América Latina, en África, en el mundo entero, de este movimiento que fue parte de tu experiencia personal, pero que también se esclareció a partir de tu trabajo, de tu teoría, de tu elaboración. ¿Qué hay de trigo y qué hay de cizaña en todo esto?

PF: Tal vez parezca un poco de falta de humildad decir que no me arrepiento de nada de lo que he hecho. Sin embargo, a veces me gustaría haber visto, haber comprendido —30 años atrás— las cosas que hoy comprendo. Pero al mismo tiempo e in-

mediatamente, en vez de abrigar sentimientos de culpa, sonrío, porque la historia es así. Cuando yo tenía 22 años, obviamente todo indica que en esa edad yo no tenía eso que llamamos sabiduría, que es una especie de paz. Mirar el mundo es una inquietud, yo estoy inquieto, curioso por develar, pero no me suicido si no logro develar. A los 22 años era imposible tener esta posición que tengo a los 70; a mis 22 años no sabía lo que sé hoy, porque no dejé de estudiar, no dejé de comprender, de buscar las cosas. Entonces, no me arrepiento. A veces acepto en paz, reconozco que podría haber sido mejor, pero al mismo tiempo descubro que eso no era posible porque soy histórico, como toda la gente lo es. Estoy limitado por la historia, limitado por las culturas, por todo. Por tanto, sigo contento. Tal vez no sienta arrepentimiento porque jamás traicioné mis sueños.

SV: Hay algo que me llamó la atención desde la primera vez que leí tus escritos y que ayer volví a leer en *Pedagogía del oprimido:* que hay mucha violencia hoy en día en nuestro país; estamos viviendo un momento de extrema violencia y de una violencia que a veces supera nuestra capacidad de resistir y de comprender. Es la oposición entre el sectarismo y la radicalidad. Yo quería que dijeras algo a este pueblo, a nuestro país, a nosotros, a mí, a todos los que estamos viviendo esta búsqueda de radicalidad, pero que estamos luchando contra el sectarismo, que hoy en día está encarnado tal vez por uno de los grupos más criminales que la América Latina y el mundo ya han conocido. ¿Qué nos puedes decir sobre esto?

PF: Tú sabes que concuerdo contigo. Ahora, en este libro que estoy terminando sobre la *Pedagogía del oprimido,* dediqué algunas páginas a esta cuestión de lo nuevo, a la radicalidad y al sectarismo. Ahora soy todavía más radical, estoy más distante de cualquier posición sectaria, considero destructivo el sectarismo. El sectario es un enfermo, es un caso absolutamente patológico, es la distorsión de la realidad. No es posible concebir este comportamiento en términos de normalidad psíquica. No es posible que en un estado de normalidad alguien se arrogue tal derecho de juzgar,

de sancionar al mundo, como el sectario se arroga. El sectario no tiene ni un milímetro de capacidad para convivir con el diferente, y esto no es normal.

Para mí, una de las construcciones que tenemos que enfrentar es esta virtud fantástica, la cual no es solamente una virtud teológica, sino revolucionaria, que es la virtud de buscar una unidad en la diversidad. El sectario es incapaz de convivir cinco minutos con una persona que piense diferente a él. Esto es absurdo, es realmente enfermizo. Como educador y como político —porque como educador yo no podría dejar de ser político—, en mi país soy militante de un partido progresista que, para los sectarios, no lo es. Es un partido de los trabajadores, un partido que tiene sueños ideales socialistas, pero que, para los sectarios, traicionó a la revolución. A nosotros nos parece que somos revolucionarios, y no hay por qué no decir la palabra: somos revolucionarios, pero no somos sectarios, aunque también tengamos entre nosotros a personas sectarias.

Yo haría una especie de llamado a todos los jóvenes que me escuchan para que cuenten hasta diez antes de tomar una posición sectaria. Radicalicen —esto es otra cosa—, pero jamás se entreguen a la locura, porque eso los frena, los separa de la historia. Distorsionar la realidad histórica es una enfermedad que les da a aquellos que sufren la convicción de que son los dueños de la verdad y que no hay una posición individual de la verdad. Que esa gente medite para reconstruirse como revolucionarios.

Gloria Helfer (GH): ¿Y en cuanto a la radicalidad?

PF: La radicalidad, al contrario, se nutre precisamente de una posibilidad extraordinaria de convivir con el contrario, de aprender con el diferente, de hacer esfuerzos. La radicalidad no significa que yo no acepte discutir con mi oponente, con aquel que es contrario a mí. No significa que yo ceda a las posiciones contrarias; significa que incluso estando contra él, reconozco también su derecho a expresarse. Para mí, ese respeto a la diferencia identifica, reconoce a la persona radical. Es aquella que va hasta las raíces y después vuelve con la fuerza de las raíces, pero rebasa sus lími-

tes. El radical jamás se atribuye a sí mismo la posesión de la comprensión del mundo. Para el sectario, solamente él es infalible; para el radical, puede ser que haya otras verdades.

SV: El 6 de julio es el Día del Maestro en este país. Un maestro que Gloria podría probablemente definir mejor que yo, que vive en condiciones extremadamente difíciles. La mayor parte de estos maestros no tienen formación profesional suficiente, muchos de ellos huyeron de las zonas de conflicto o tienen que vivir situaciones sumamente difíciles, enseñar en condiciones de infraestructura y carentes absolutamente de recursos. El 6 de julio, el maestro peruano va a conmemorar, no sé de qué manera, pero va a conmemorar su día con la idea de fiesta que tenemos. ¿Qué les puedes decir a ellos?

PF: Mira, lo que me gustaría decirles es que los admiro, los respeto y hasta me gustaría estar aquí para abrazar a dos o tres, abrazando a todos simbólicamente. Decirles que deben luchar, que deben seguir luchando, que no acepten cuando les dicen que los educadores deben ser sacerdotes, y por eso no deben luchar. Esto es mentira. Los educadores son profesionales y necesitan luchar para que sus derechos sean reconocidos, pero al hacer esto no deben buscar únicamente reivindicar algo fundamental, por ejemplo, mejores salarios. Hay que reivindicar también el poder y mejores condiciones de trabajo.

Es necesario que nosotros, como educadores de este continente, nos entreguemos, por qué no decirlo, amorosamente a la tarea de ayudar a los niños de este continente, a los que tendrán que hacerlo mañana un continente diferente. Uno de mis sueños consiste en que luchemos por la unidad de este continente, respetando nuestra diversidad. Brasil es diferente de Perú, pero no hay por qué no unirse a Perú para salvar la situación, para liberar a millones de habitantes que tenemos y, en esto, los profesores tienen una tarea indudable que cumplir.

Entonces, en el día de su fiesta les traigo una palabra, no de pesimismo, sino de optimismo, pero un optimismo que se funda en la comprensión de la necesidad de la pelea, de la lucha.

GH: En esta situación sobre la cual estamos hablando, tan terrible, háblenos de los sueños y de la esperanza. ¿Cómo es la esperanza en estos momentos?

PF: A veces parece difícil tener esperanza en momentos difíciles de la historia, pero es exactamente en esos momentos cuando la esperanza hace falta. Ayer por la noche dije que una esperanza sin compromiso, una esperanza que simplemente es lírica, resulta en nada. Hay que tener esperanza viviendo, tiene que ser una espera militante. Necesito militar mientras espero para que mi espera como militante me dé la esperanza de tener un futuro diferente. Los tiempos de crisis son exactamente los tiempos en que tenemos que estar esperanzados. Insisto y digo a los educadores jóvenes de este país, como hombre experimentado que vivió momentos de mucha dificultad: individual, política, socialmente en el país, históricamente, que jamás me permití no tener esperanza, porque la muerte de la esperanza, en muchos sentidos, ¡es nuestra propia muerte!

MIGUEL IGUIÑIZ (MI): Uno de los puntos importantes que mencionaste es el papel de los profesores como profesionales. Todavía, la estructura y la lógica habitual en la cual el profesor tiene que ejercer su trabajo profesional está sumamente centralizada. Tú trabajaste en el municipio de São Paulo. Hoy en día nos preguntamos sobre el grado de autonomía que las escuelas y los profesores deben tener para planear sus proyectos pedagógicos y también sobre la pretensión de que los procesos de descentralización ocurran en función de esto. Con tu experiencia como profesor y como responsable público por estos procesos, ¿de qué manera sitúas la autonomía de las escuelas para este papel profesional?

PF: Una de las cosas que intentamos y en la cual coincidimos fue que finalmente las escuelas se comprometieron como creadoras de sus proyectos; sin embargo, esto no significa el fin de la Secretaría o del Gabinete, o de la oficina del secretario [de Educación], porque esto sería un caos. Significaría que la planeación de la práctica educativa ya no sería algo programado, pensado, en la Secretaría, en el Gabinete, o que el secretario, a través de la colabo-

ración de sus asesores, después lo enviara como un paquete para las escuelas. Dimos un fin a esto y retamos a las escuelas a crear, a asumir.

También les dijimos a las escuelas que estábamos vivos y que teníamos ideales y propuestas, pero que no estaban obligadas a seguirlos. Entretanto, estaban obligadas a crear. No podían decir: "No seguimos su propuesta ni nada". El primer año, 360 escuelas presentaron proyectos pedagógicos propios. Y hoy en día, en su mayoría, éstas trabajan sus propuestas en conjunto con las propuestas de la Secretaría. Con estas propuestas, encuentran caminos que coinciden con sus ideas, en función de sus realidades y de aquellas que el Gabinete o el secretario encamina, pero no como un regalo o una imposición.

Creo, y estoy hablando aquí con una ex ministra de Educación de este país, que no solamente entre nosotros, sino en cualquier lugar del mundo, es necesario que los educadores sean requeridos, retados, invitados, estimulados —nunca abatidos, nunca golpeados—. Requeridos para asumir su libertad y la libertad de pensar, la libertad de preguntar, la libertad de dudar, la libertad de decir no, la libertad de preguntar "¿qué es?", "¿cómo?", "¿quién eres tú para proponer esto?" Creo que incluso la tarea de la administración debería ser asumida como una tarea pedagógica, altamente pedagógica y política. Y creo que un secretario o un ministro debe tener en su administración el propósito de elevar la pedagogía, de testimoniar su trabajo pedagógico, formador.

En la medida en que una red escolar empieza a asumirse con libertad, no hay libertad vivida y experimentada que no pueda ser traducida en responsabilidades. Entonces hay ahí una asunción de poder recreado. De repente, las escuelas empiezan a crear, a explorar por otros lados, es una cosa bella. En el congreso del año pasado tuvimos 5 000 o más profesores. Una de las cosas que hace falta en América Latina es esto, aprovechando la alternancia del poder en la democracia, que es una cosa fundamental. Cuando somos administradores, debemos caracterizar la administración de forma progresista. Es necesario aprovechar este tiempo para

retar a los educadores a que asuman esta responsabilidad y este derecho de gritar, el derecho de hablar en voz alta, el derecho de protestar, el derecho a decir: "¡Estoy vivo! ¡Estamos vivos para reeducar a los políticos y también a la dirigencia política viciada, clientelista, una vergüenza que recae sobre el pueblo!"

En cuanto a los clientelistas, simplemente no se puede reelegirlos. Ésta es una sugerencia que hago. No sé si en Perú hay políticos clientelistas. En mi país, la sugerencia que doy a los electores es que hagan, al inicio de un mandato político, una lista con los nombres de los concejales, diputados estatales, diputados federales, senadores y presidente, y también copias de sus discursos, de sus promesas y les pongan calificación, comparen sus discursos de candidatos con su práctica en el cargo y den calificación de cero y no voten nunca más por aquellos que no cumplieron sus promesas. El mundo está lleno de sinvergüenzas. Éste es el papel del educador.

SV: Tú dedicaste la *Pedagogía del oprimido* a los descamisados de este mundo. En dos minutos, ¿puedes decirles a los descamisados de este país algunas palabras breves de despedida?

PF: Mis últimas palabras a los descamisados son palabras de un intelectual que sabe que tiene privilegios —claro que los tengo—, pero que usa estos privilegios, el privilegio de hablar, el privilegio de moverme, el privilegio de no ser fácilmente detenido; yo los uso en la lucha en pro de los descamisados, tratando de que esta lucha sea eficaz.

Sexta Parte

CARTAS

I. EXILIO, "DOLOROSO DESARRAIGO"*

Querida hermana, "en verdad", como diría mi hijo, Maria Inês:

Solamente ayer, 7 de septiembre, recibí tu apreciada carta, que tanta alegría sumó a las que Dios me da, tan sólo por vivir, luchar, creer y amar. No hay ninguna duda de que me acuerdo de ti (permíteme que te trate así). Si volviéramos ahora a la misma aula donde daba clases en la Escuela de Servicio Social [de Recife], sería capaz de localizar la silla donde tú te sentabas. Estoy viéndote con tu atención permanente, siguiendo críticamente el desarrollo de los temas que mi inquietud les proponía. Ningún regalo mejor para un educador, consciente de su finitud, de su indigencia —y en el exilio—, que una carta como la tuya. En verdad, poco te habré dado a ti y a tus compañeras. Mucho habremos recibido unos de los otros, en la búsqueda en que nos hemos inscrito como seres inconclusos. Una cosa, no obstante, siempre intenté ante ustedes, en Brasil, ayer, en Chile, hoy, ante otras Marías: vivir una profunda creencia en Dios y en los hombres. Vivirla, dentro de mi propia flaqueza, en mis decaimientos, en mi casa, en las calles, en las clases. En el mundo. Ayer en la cárcel, hoy en el exilio, vengo siendo, gracias a Dios, el mismo hombre esperanzado y sin amarguras. El mismo hombre que cree en el hombre, dentro del tiempo, rehaciendo el mundo para trascenderlo. Que cree en el hombre, insertado en la Historia, que tiene sentido, pero que sólo lo tiene si me dirijo en la línea de su humanización y no de su cosificación.

En el exilio, vengo descubriendo que éste no es únicamente

* Carta a la religiosa Maria Celina Corrêa Leite, hermana de la Congregación de Nuestra Señora, canóniga de San Agustín. Maria Inês es su nombre religioso, adoptado tras los votos. Escrita del 8 al 10 de diciembre de 1966, la religiosa me dio una copia para su publicación.

un doloroso desarraigo, un estar fuera de "tu" mundo, sin opción de retorno. Es también una puerta que se abre, una oportunidad más hacia el "amor general". Por eso mismo tiene lugar la nostalgia de mi tierra y de las personas, de las esquinas de las calles en que inesperadamente encontramos una cara amiga, mi nostalgia del sol, del cielo, del calor y de la luz de la luna, del hombre extraño que nunca cambia, del niño sucio y hambriento, mi añoranza de las mañanas apacibles, del agua de la lluvia que cae rítmicamente sobre las tejas, como si estuviera cantando una canción de cuna, la nostalgia de mi tarea, de mi participación —toda mi nostalgia es afable—. No vivo la nostalgia como un refugio enfermizo y ridículo de lo que fue. La enfrento como un instrumento afectivo de investigación, como un reencuentro con el ayer y un adentrarse en el mañana. De ahí que sienta nostalgia de nuestras clases de 7 en la Esc. de S. S. [Escuela de Servicio Social] y que me sienta extrañamente nostálgico del año 2000, que no voy a vivir. Entonces, en lugar de sentirme aburrido y triste, sigo aquí, el mismo inquieto y esperanzado, contento por seguir siendo lo que siempre pensé: un trabajador a destajo. Amo a Chile. A su pueblo. Amo el trabajo. Un trabajo ya ahora hasta excesivo. No hay semana en que no haya conferencias que dar, un seminario por participar, algún curso que iniciar o cartas que escribir. Además de las horas que dedico entrada la noche a las lecturas, necesariamente, estoy con Elza y con los niños. Por el momento, estoy en la etapa de revisión final de mi ensayo, que será editado en París y Caracas, sobre las experiencias hechas ahí, mientras espero, si Dios me ayuda, escribir también otro sobre educación. Sería formidable si tú pudieras venir a Santiago. Piensa que del 7 de octubre próximo al 22 daré un curso aquí a más o menos 10 padres católicos y a algunas monjitas, precisamente con el objetivo de la catequesis, además del de la alfabetización. Después del curso, trabajaremos juntos en las "codificaciones" para la temática religiosa. No hay duda de que, aunque tú no puedas venir, te remitiré el material resultante del curso, pero sería mejor que estuvieras presente. Nuestra casa está a tu disposición.

Me parecieron muy sensatas tus observaciones sobre la aplicación del método a la educación religiosa. Es obvio que podemos hacerla simultáneamente con la alfabetización, con tal de que sean católicos los participantes o que libremente acepten la discusión en ese nivel. De cualquier modo, la educación religiosa parece que debe de partir de un análisis crítico del hombre como un ser en el mundo y con el mundo. Como un ser "situado y datado", como dice *Marcel*. Cualquiera que sea la visión humanista que tengamos, cristiana o no, y que nos mueve a la búsqueda de su liberación o de su salvación, tendremos que partir de su aquí y de su ahora.

Aguardo tus noticias en este sentido.

Elza y la chiquillada completamente integradas en Chile, ya este año sin sentir duramente el invierno, que ahora cede su lugar a la radiante y explosiva primavera.

Madá no llegó a viajar a París y se casa este mes con un joven sociólogo paulista, quien ahora trabaja en uno de los organismos de las Naciones Unidas en Santiago. Excelente muchacho. Como ves, tu profesor va envejeciendo... lamento una vez más haber recibido tu carta hasta ahora, tu hermano:

PAULO

P. D. Esta carta fue empezada el día 8, pero únicamente ahora, 10, terminada. Como mañana es domingo, el lunes 12 se irá. Mi dirección: A. Neves, Alcides Gasperi 500, Las Condes, Santiago, Chile.

II. NO TEMAS ENFRENTAR, NO TEMAS OÍR, NO TEMAS EL DESCUBRIMIENTO*

Querida amiga hermana M. Celina:

Acabo de llegar del Instituto y encuentro una carta tuya —excelente carta— fechada extrañamente el día 23 de septiembre de 1967. Como no logré ver la fecha de expedición en Brasil, estando clara tan sólo la de la llegada a Chile, 2/9/68, creo que fue alguna equivocación tuya. O quién sabe, un retorno inconsciente a septiembre de 67...

Recibí, el año pasado, una larga carta tuya, pero, en ese tiempo, insistía en seguir siendo poco organizado, lo que me hizo dejar de contestar unas 10 cartas de personas, a veces, extrañas. Leía las que me llegaban y, de vez en cuando, se perdían algunas entre papeles. En ciertos casos, las volvía a encontrar; en otros, no. Y sin direcciones, lo cual no me permitía responder.

Este año, a partir de enero, me volví organizado. Hoy controlo no sólo todas las cartas que recibo, registrándolas en fichas y registrando también las respuestas que doy a éstas, haciendo un balance mensual y archivando todas, como llevo control de las conferencias que doy, las clases, las entrevistas, todo. De esta forma, me vengo manteniendo mensualmente al día con todo lo que hago y casi nunca dejo una carta sin respuesta. Imagina que recibo unas 40 por mes...

Las observaciones que tú haces a propósito de las reacciones de algunos trabajadores con quienes trabajas no deben ir más allá

* En esta carta del 3 de septiembre de 1968, dirigida a la hermana Maria Celina Corrêa Leite, Paulo Freire anuncia la última revisión de *Pedagogía del oprimido*, escrita en 1967. Esta carta también fue obsequiada por ella para su publicación.

de la constatación de lo que me parece normal, aunque desanimadamente. En verdad, el hombre que dijo que sufre ahora, porque ahora tiene conciencia de los hechos concretos, expresa todavía, por un lado, un momento de la *conciencia oprimida*, en el cual, al iniciar su emersión en la realidad opresora, se siente como perdido ante la fuerza de la propia situación; por otro, por faltar o al no haber divisado, en la estructura social en que se constituye, canales para su compromiso.

Por el momento, estoy haciendo la última revisión de un libro que escribí el año pasado, en el que analizo, con los frágiles recursos que tengo, este fenómeno. *Pedagogía del oprimido*, una introducción, es el nombre del libro que le enviaré, junto con otro, en octubre, al editor brasileño.

Las citas que tú haces, cuyos libros desafortunamente no conozco, coinciden mucho con algunos pasajes y con el mismo espíritu de *Pedagogía del oprimido*.

Al discutir, en la presentación del libro, las posiciones radical y sectaria (sobre las que hablo en la *Educación como práctica de la libertad*), entre otras cosas, digo lo siguiente: "El sectario, a su vez, cualquiera que sea la opción de donde parta, en su 'irracionalidad' que lo ciega, no entiende o no puede entender la dinámica de la realidad o la entiende equivocadamente".

Hasta cuando piensa que es dialéctico, la suya es una "dialéctica domesticada", como diría Gurvitch.

Ésta es la razón, por ejemplo, por la que el reaccionario de derecha, a quien en nuestro ensayo anterior llamamos "sectario de nacimiento", pretende frenar el proceso, "domesticar" el tiempo y, de esta manera, a los hombres.

Ésta es la razón también por la que el sectario de izquierda se equivoca totalmente en su interpretación "dialéctica" de la realidad, de la historia, dejándose llevar por posiciones fundamentalmente fatalistas. Se distinguen en la medida en que el primero pretende "domesticar" el presente para que el futuro, en la mejor de las hipótesis, repita el presente "domesticado"; mientras que el segundo transforma el futuro en algo preestablecido, en una espe-

cie de hado, o de sino o de destino inamovible. En cuanto que para el primero el hoy, ligado al pasado, es algo dado e inmutable, para el segundo el mañana es algo prefijado, dado con anterioridad inexorablemente...

> Ambos se cierran en un círculo de seguridad del cual no pueden salir y *ambos establecen su verdad.* Y ésta no es la de los hombres que luchan para construir el futuro, corriendo el riesgo de esta propia construcción. No es la de los hombres luchando y aprendiendo, unos con otros, a edificar este futuro, que aún no está dado, como si fuera destino, como si debiera ser recibido por los hombres y no creado por ellos. [...] El radical, comprometido con la liberación de los hombres, no se deja sujetar en círculos de seguridad, en los cuales aprisione también la realidad. Tanto más radical cuanto más se inscribe en esta realidad para, conociéndola mejor, mejor poder transformarla.
>
> No teme enfrentar, no teme oír, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, del cual resulta el creciente saber de ambos. No se siente sometido. Se compromete con ellos, dentro del tiempo, para luchar con ellos.

El libro tiene cuatro capítulos. En el primero analizo la conciencia oprimida y opresora constituyéndose en la realidad objetiva. Las estudio en su dialecticidad y planteo la cuestión de la superación de la contradicción entre éstas, de donde nace el hombre nuevo —nuevo más opresor, no más oprimido—, hombre liberándose.

En el segundo, presento y critico los fundamentos de lo que vengo llamando concepción "bancaria" de la educación, que transformando la conciencia de los hombres en una especie de *olla*, va llenándola con depósitos que son falso saber. Ésta es la educación que, "castrando" la esencia del ser de la conciencia —su intencionalidad— sirve a la opresión. Enseguida describo lo que me parece que es la educación como práctica de la libertad, la cual se instaura

como una situación gnoseológica en que el educador-educando, en diálogo con el educando-educador, se hacen sujetos *complacientes, mediatizados* por el objeto cognoscible.

En el tercero, trato sobre la dialogicidad de la educación que tiene como punto de partida la búsqueda del contenido programático de la educación, que no puede ser realizado tan sólo por el polo del educador, dentro de una concepción libertaria de la educación. Esta búsqueda implica el conocimiento del pensar del pueblo, referido al mundo, en cuya relación dialéctica vamos a encontrar lo que llamo "temas generadores". De esta forma, la educación *libertaria*, en la alfabetización, investiga la "palabra generadora" del pueblo y, en la posalfabetización, el "tema generador". Expongo toda la metodología de esta investigación, que vengo teorizando en estos años de exilio.

En el último capítulo, el mayor en número de páginas, analizo (resultado también del exilio, en un último análisis, todo el libro) las teorías de la acción que nació de las matrices dialógica y antidialógica.

El libro, aunque con sus marcas, a veces hasta ostensivas, cristianas (con un poco de teología), es un libro fuerte y duro.

Cada vez más, como cristiano, me siento un hombre en el mundo y con el mundo —lo que equivale a decir—, con los hombres. Y, como tal, no veo cómo podamos crear guetos de pureza, ni de virtudes ni de verdades. Lo que quiero, como cristiano, es que el mundo vaya humanizándose, donde los hombres puedan ser más. Y, en esta búsqueda, no veo por qué no estar con quien la quiera, independientemente de si se hizo o no la primera comunión o de si va a misa...

He estudiado intensamente y he escrito mucho. El año pasado estuve en Estados Unidos dando conferencias en seis universidades y en México. Este año ya anduve por París y Roma, yendo enseguida a Bogotá a un encuentro promovido por el Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam) sobre lo que pueden hacer los católicos en el campo de la educación para adultos.

En enero iré a Nueva York para el encuentro anual del Cicop

(Catholic Interamerican Cooperation Program), donde presentaré un estudio sobre cultura y libertad.

Tendré mucho sobre qué conversar, lo cual iré haciendo poco a poco. En cuanto a la beca, todo indica que habrá para el próximo año. Un instituto de la UNESCO en Santiago dará becas a latinoamericanos para planeación educacional. El próximo año habrá cursos en México, en el centro de la UNESCO en Pátzcuaro, de Educación de Adultos.

Sería formidable que pudieras pasar un tiempo aquí haciendo prácticas conmigo en el Instituto donde trabajo.

Aguardo tus noticias.

Un abrazo del amigo:

PAULO

Santiago, 3 de septiembre de 1968

P. D. Sólo después de haber escrito esta carta, en el momento que iba a archivar la tuya, encontré la otra que estaba pegada al sobre. No quise, por tanto, rehacer la que yo había escrito.

III. "EL SALÓN *TÁ* VACÍO"*

Mis caros Germano y Norma:

Hace un mes y poco conseguí la dirección de ustedes por medio de un recifense que vino a estudiar aquí. Mi intención era escribirles inmediatamente, como hace tanto tiempo me hubiera gustado haberlo hecho. Sucede que el correo de Chile se fue a la huelga más o menos el 23 de marzo y solamente ahora vuelve a empezar sus actividades. De manera particular, esta huelga me afectó muchísimo, ante el número de cartas que recibo mensualmente y de las que escribo.

Aprovechando el atardecer del sábado, les escribo esta primera carta desde el exilio, el cual ya se prolonga por tres años y medio.

La historia particular de estos tres años y medio de exilio —este vivir una realidad prestada, por más que se ame y se pueda amar al país y al pueblo de esta realidad prestada— es una historia simple. Historia de las primeras nostalgias fuertes de lo que quedó, nostalgia de los amigos, de los trayectos andados, en el tiempo y en el espacio. Añoranza de un árbol cuya sombra defendía de los 39 grados a dos amigos que conversaban en una tarde que se perdió. Echar de menos oír decir "¡está aquí la molestia!", "oh, raza". Extrañar la entrada a un bar y decir, simplemente: "un refresco de *cajá*", al tener que decir aquí, delicadamente: "¿Usted sería tan amable de ofrecerme un jugo de piña?", ¡¡cuando en ver-

* Carta del 11 de abril de 1968 para Germano y Norma Coelho, desde Santiago de Chile. Germano Coelho fue uno de los fundadores del MCP (Movimiento de Cultura Popular), junto con Paulo Freire. Norma escribió el libro para aprender a leer, que fue adoptado por el MCP. La copia de esta carta me fue obsequiada gentilmente por Verónica, hija de la pareja.

dad se está pidiendo un jugo de ananás!! Nostalgia del olor de la tierra, del olor del mar, del olor de las personas. De las "pellizcadas" de Vasco da Gama: "¡el salón *tá* vacío!" Añoranza de las calles —como si fueran personas—, de los puentes —como si fueran personas—. Saudade de la Editora Nacional: Aluízio, Paulo Rosas, Sílvio Rabelo, Manuel Correia, Armando Souto Maior, Silvio Loreto, Amaro Quintas, Waldemar Valente —charlas simples, conversaciones serias—. Saudade del MCP [Movimiento de Cultura Popular] —idealismo, ingenuidad, criticidad, sueños, esperanzas, realizaciones—. ¿Tiempo perdido? ¡No! Tiempo que se ganó y nos ganó.

Nostalgia de todo. Nostalgia de todos.

El exilio, mis queridos amigos, en sus primeros momentos, como un brusco trasplante que no resultó de una opción, deja al exiliado en un estado en que, aun sabiéndose él mismo, sentido, estos tres años y poco han venido siendo una oportunidad excelente para estudiar.

Durante un año y medio, más o menos, de mi presencia en Chile, mi gran dedicación ha sido darle interpretar al país, casi todo, la concepción pedagógica que ilumina el método. Además de las incontables conferencias y de los cursos que di en Santiago, para instituciones nacionales e internacionales, hablé y di cursos en las ciudades principales de Chile, en una extensión que abarca 1 700 kilómetros, de norte a sur.

El año pasado les hablé a 2 500 chilenos y a otros 280 latinoamericanos. Este año ya les hablé a 600 chilenos y a otros 120 latinoamericanos y esto porque mi actividad en 68, en este campo, fue reducida. Mi actividad este año se centra en la investigación que llamo "tema generador" posalfabetización y en la asesoría a organismos gubernamentales. Las clases y conferencias vienen siendo impartidas por chilenos a quienes he preparado.

Además de esto, el año pasado di conferencias y seminarios en Estados Unidos para el "Institut for Human Development" *[sic]*, para la Universidad de Nueva York, la Universidad de Columbia, Indiana; para el Princeton Theological Seminary y para

las universidades de Fordham y Harvard; no pude ir a Cornell por haberme enfermado.

Las invitaciones que recibo para dar cursos en toda América Latina son constantes.

Trabajo de 8:15 de la mañana, cuando llego a la oficina, hasta las 8 de la noche, cuando vuelvo. Después de cenar, cuando platico con la familia, estudio y escribo hasta las dos o tres de la madrugada. Duermo de 4 a 5 horas por noche y nunca me he sentido tan bien.

Concluí un nuevo libro: *Pedagogía del oprimido*, y he escrito ahora, de enero hasta abril, para cursos, seminarios y discusiones, 12 textos.

Los sábados salgo con los dos niños al centro de la ciudad, por la mañana, a pasear. Desayunamos, tomamos café en el "Café do Brasil", miramos los aparadores, entramos a las librerías, compramos libros, platicamos sobre todas las cosas, vamos al cine. Después comemos juntos y volvemos al atardecer. Una vez por semana, al salir del trabajo, me encuentro con Elza y vamos al cine, cenamos en el centro y volvemos a las 11 de la noche, cuando empiezo a estudiar. Las dos muchachas, con quien converso diariamente, ya tienen sus intereses propios, pasean con sus novios. Madá, como ustedes deben de saber, está casada y vive por el momento en São Paulo. Su marido es el sociólogo Francisco Weffort, quien hizo el prólogo de mi libro.[1]

Elza, la misma Elza de siempre. La amiga de todas las horas. Feliz también. Comprende que yo tenga que estudiar tanto. Sabe, como yo, que el exilio no es punto final, sino un reto.

En otra carta hablaré más detenida y analíticamente del trabajo que vengo realizando. Hoy es tan sólo una introducción.

Me gustaría saber de ustedes. Cómo están. Sobre sus estudios. De sus proyectos. Debo ir a París, tal vez en junio; ¿les puedo ser útil?

[1] Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 1980.

Me gustaría saber de todos: de Ángela, de Geraldo, de Liana, de Sílvio. Ustedes son presencias de mi ausencia que es presencia.

Con un gran abrazo del amigo:

PAULO

Santiago, 11 de abril de 1968

IV. "PEDAGOGÍA Y FE"*

Querida hermana Celina:

Un poquito atrasado, esta vez, para responder tus cartas.

He andado con un "Dios nos socorra", con una serie de artículos con fechas señaladas para entregar, además de la revisión de los libros que serán aquí y allá a lo que se junta el trabajo normal del Instituto, ya de por sí asfixiante.

Recibí tu notita desde la estación. Lamentablemente, sólo vi a la hermana de tu congregación a la hora casi de su viaje. Es por eso que te mandé únicamente un pequeño texto sobre desarrollo de comunidad.

No te remití nada sobre los cursos que les di a los sacerdotes porque, primero, aparte de las clases, no los redacté y el material que ellos hicieron no lo tengo.

Con todo, estoy estudiando y haciendo notas para un próximo libro sobre el asunto. Una especie de pedagogía y fe. Por eso mismo, empiezo ahora a hacer algo que siempre me atrajo: estudio teología, de lo que ya tengo una buena bibliografía.

En enero próximo, antes de mi ida a Nueva York, donde presentaré un trabajo en el congreso promovido por la Catholic Interamerican Cooperation Program (Cicop), daré aquí un seminario para cinco teólogos brasileños que vendrán a Santiago a esto. Es posible que participen en este seminario algunos sacerdotes latinoamericanos. El interés hoy en América Latina sobre la cuestión de la evangelización, asociada con la concientización, nos deja felices. Recibo cartas constantes de toda América Latina: de obispos, de religiosas, de párrocos, invitándome para dar cursos sobre el

* Carta del 22 de octubre de 1968 para la hermana Celina Corrêa Leite, la cual me fue cedida gentilmente para su publicación.

tema. El 5 de noviembre hablaré a todos los sacerdotes chilenos que trabajan en Acción Católica especializada. Ni imaginas el enorme tiempo que llevo respondiendo las consultas, ora sobre la concientización en el campo de la alfabetización y posalfabetización, ora en el sector de la evangelización.

No sé si te dije que di recientemente un cursito de seis conferencias a padres y monjas de Mary Knoll. Terminado el curso, nos hicieron un homenaje a Elza y a mí, con una cena en la Casa Central, y me obsequiaron un diploma muy bonito en el que soy considerado miembro de la familia Mary Knoll.

Estas cosas, que no me hacen sentirme vanidoso —los hombres son seres de *tarea*—, me alegran.

En cuanto a tu venida aquí por un tiempo que te interese, está en pie. Repito que tú no tendrás problema ni de estadía ni de dinero para desplazarte. Lo que no te puedo ofrecer, por desgracia, es el pasaje en avión para acá. Lo demás, sí.

Recibe un fraternal abrazo del amigo:

PAULO FREIRE
Santiago, 22 de octubre de 1968

V. LAS "CARAS PINTADAS DE LOS ADOLESCENTES"*

Querida Verónica:

Contentos por haber "hablado" contigo vía fax.

Brasil vive un momento histórico extraordinario. La alegría se está moviendo por las avenidas, en las plazas, risueña, con carcajadas, en las esquinas de las calles, en la cara pintada de los adolescentes y de los jóvenes, en el cuerpo rejuvenecido de los viejos. El pueblo en las mañanas, en las tardes o en las noches, "empapado" de esperanza, en las calles, no para paseos inocentes, sino para asumir, al mismo tiempo en que inventa, su ciudadanía.

Vimos a una adolescente de unos 12 años, las lágrimas suavemente le escurrían por su rostro, decir, con una sonrisa feliz y sorprendida de quien hacía el descubrimiento fundamental, decir, con sus 12 años, como si tuviera 200: "Tanto elegimos como expulsamos. Nunca más dejaremos que la vergüenza se apodere de este país".

Cuando cierto discurso posmoderno, pragmático, neoliberal, anuncia la muerte de las ideologías, el fin de las clases y defiende nuestra adaptación a los hechos, acusando al sueño y a la utopía no solamente de inútiles, sino de inoportunos, niños, niñas, jóvenes, mujeres, hombres de todas las clases cantan, gritan, lloran llenos de esperanza. Sueñan con un país menos "feo", más decente, más justo, pero pelean para que este país sea inventado.

Es verdad, el PT [Partido de los Trabajadores] puede ganar en varias ciudades, incluso en São Paulo.

El libro llegó a su fin. Nita terminó de escribir las notas con

* Carta a Verónica Coelho (sin fecha), enviada por fax a Boston cuando ella hacía trabajos de investigación en el MIT (Massachusetts Institute of Technology).

que el texto queda mejor ligado. Título: *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido.*

Un montón de besos:

NITA Y PAULO

Séptima Parte

TESTIMONIOS

I. ES NECESARIO CAMBIAR EL MUNDO[1]

Cómo y por qué educación

Nadie nace predeterminado sobre aquello que va a ser, es decir, no creo en la frase: "nació profesor, nació médico"; uno se hace o no se hace, se instruye como médico, profesor o cocinero. En ciertos momentos de la vida, uno empieza a constituirse en esto o en aquello. Aunque, indiscutiblemente, también en la infancia se revele a los padres, a los amigos y maestros ciertos gustos que apuntan hacia la dirección de una profesión.

¿Te gusta escuchar?

Cuando era niño, tenía ciertos gustos que hablaban de mi posibilidad de llegar a ser profesor. Por ejemplo, me gustaba escuchar al otro. Y una de las buenas cualidades del maestro es ejercitar su capacidad de oír. Me gusta escuchar historias. Había una o dos mujeres de la familia que eran especialistas en contar historias de fantasmas: almas que gemían a media noche... el reloj daba las doce campanadas y las almas se empezaban a agitar. Yo permanecía en esa mezcla de miedo y de gusto por tener miedo. Posiblemente, durante el acto de oír algunas de aquellas historias fui aprendiendo la vanidad de la escucha, la cual vendría a ser, más adelante, en mi práctica pedagógica, de real importancia.

[1] Entrevista concedida el 26 de marzo de 1997 a Ana Lúcia de la Vega, Ivana Ferraresso y Cacá Dutra para la revista *Doca's*, la Revista de Circulación Universitaria.

Cambiar el mundo

Otra cosa con la que conviví era una casi certeza de que había algo mal en el mundo. Una de las cosas que me chocaban a mi tierna edad fue, por ejemplo, la comprensión de la presencia de Santa Claus. Éramos una familia católica y yo veía a mis compañeros, en Navidad, mostrándome los diversos regalos que habían recibido de Santa Claus. Sólo que Santa Claus no "bajaba" a mi casa; entonces, una de mis preocupaciones críticas era lo que me parecía una cierta injusticia del viejo Santa Claus. Es un recuerdo que no lo digo con mucha alegría, porque creo que vivir la fantasía del "santaclausismo" tiene su mérito, pero el hecho es que muy pronto rompí con ese asunto. De ahí viene lo que yo llamaría hoy una conciencia crítica, de una concepción más crítica de lo real. Entonces me comprometí con la lucha por cambiar el mundo.

Este viejo tiene razón

Estoy dando esta entrevista porque apuesto a que algún joven que la lea diga: "Este viejo tiene razón, este asunto de cambiar el mundo no sólo es posible, sino necesario". No es posible dejar de cambiar un mundo donde hay millones de brasileños muriendo de hambre. Y ellos no dejarán de morir de hambre, a no ser que nosotros cambiemos las estructuras políticas, económicas, ideológicas del país y de la sociedad. Y cambiar no sólo es necesario, es posible. Si tú tienes condiciones concretas para ejercer esos gustos que viniste anunciando en tu infancia, entonces te constituyes en ese profesional. Diría que me fui haciendo o que me vengo haciendo educador. Si tú me preguntas: Paulo, ¿tú te consideras un maestro? Yo diría: ¡no! Nadie nunca lo es. Todos nosotros vamos siendo... De ahí la necesidad que tenemos, maestros y maestras, de indagarnos constantemente sobre cómo vamos siendo educadores, porque hay siempre posibilidad de cambiar, de ser mejor. Eso

demanda otra cualidad *sine qua non* para ser educador: la humildad, que no tiene nada que ver con la posibilidad de la humillación.

Humildad, no humillación

Rechazo la humillación. Ante la tentativa de que alguien me humille, me levanto con toda la fuerza de la integridad de mi ser y peleo y rechazo. No acepto la humillación precisamente porque defiendo la humildad. Sólo así voy siendo maestro, educador. Tengo 75 años y ustedes no imaginan mi alegría cuando doy mi primera clase a un grupo de alumnos; es la misma alegría de cuando yo tenía 19 años y di mi primera clase. Tengo la misma alegría cuando discuto, por ejemplo, la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Si esta alegría no acompaña al educador, que desista de dar clases.

Es así como respondo cómo me vine haciendo profesor.

Pedagogía del oprimido

Cuando salió el libro *Pedagogía del oprimido,* generé críticas en todo el mundo, porque de mis libros, éste es el más universal desde el punto de vista de la presencia traducida, concreta. Salió en 1970, por primera vez, en una edición estadunidense. Cuando este libro pudo ser publicado en Brasil, ya estaba traducido a más de seis o siete idiomas; fue cuando los brasileños pudieron leer el libro, porque, durante cierto tiempo del régimen militar, él estuvo prohibido aquí.

Obra en 37 idiomas

Pedagogía del oprimido debe estar ahora traducido a 36, 37 idiomas. Solamente en inglés, sobre todo en la edición de Inglaterra, logró cubrir todo el Oriente. Viajé mucho en los años setenta llevado

por la *Pedagogía del oprimido.* En 1972 fui a Australia, a Nueva Zelanda y a las islas del Pacífico Sur; hablaba para 2 000, 3 000 personas y era como si estuviera viviendo en una de las calles de Australia o en una de las calles de las islas Fiji. No sé ni describir este tipo especial de emoción en que un autor, de repente, se siente siendo percibido como si viviera en aquel barrio de un mundo completamente extraño para él. Si no tienes una buena "cabeza", corres el riesgo de perderte. A veces, veo a un joven como Ronaldinho, quien, de repente, se vuelve la mayor expresión del futbol del mundo. Eso da una oscilación en la estructura personal de ese chico; él necesita de alguien que lo rete mucho para que no se pierda en la grandeza que alcanzó. No estoy comparando, los ejemplos tienen circunstancias muy diferentes, el mío era un prestigio político intelectual en ciertas áreas de la población; el de él, un prestigio de masas.

Prestigio sin dinero

Es necesario que tú "disfrutes" en verdad la humildad, resistas a los llamados de la no humildad, porque existen los llamados de la vanidad. La vanidad es necesaria, pues sin ella, ¿qué significa una autovaloración?; tú no levantas ni la cabeza. Si tú no te reconoces como portador de alguna positividad, te aniquilas. Ahora, no es posible permitir que la experiencia de autorreconocimiento explote y lo transforme en una especie de sapiencia absoluta o de virtud absoluta. De mi peregrinación por el mundo, o me consolidaba o me echaba a perder. La explosión de *Pedagogía del oprimido* como un *best seller* en todas las lenguas no sólo me proporcionó dinero, sino que me dio un enorme prestigio. Soy mucho más conocido en el mundo que en mi mundo particular que es Brasil. No es por casualidad que tengo más de 35 títulos de doctorado *honoris causa* en el mundo entero, de universidades famosas, como la de Bolonia, Italia, donde ahora el presidente Fernando Henrique Cardoso también es doctor. La universidad me otorgó el doctorado en el

año de su 900 aniversario. La *Pedagogía del oprimido* me proporcionó eso y aun me dio ese aprendizaje. El libro me hizo convivir con el prestigio y con la necesidad de controlarme ante éste, de no perder la humildad, de no dejar que mi necesaria e indispensable humildad fuera amenazada.

Y la pedagogía de la esperanza

En el fondo, *Pedagogía del oprimido* es en sí la pedagogía de la esperanza, porque no hay una pedagogía que defienda la libertad y la autonomía del ser que no sea también una pedagogía de la esperanza. El libro *Pedagogía de la esperanza,* que se monta encima de la experiencia de *Pedagogía del oprimido,* es un libro en que rehago la experiencia y me veo rehaciendo la experiencia. Es por eso que insisto en la lectura de *Pedagogía de la esperanza.* Ésta discute y afirma la actualidad de *Pedagogía del oprimido.*

Política de los viaductos

Recientemente, conocí algunas experiencias en Recife, en los círculos de cultura en la Zona da Mata de Pernambuco, con campesinos que aprenden a leer y escribir, de acuerdo con las propuestas que hice hace 30 años. Me quedé emocionado porque los discursos que algunos hicieron repetían afirmaciones de los discursos de los campesinos de 30 años atrás. Una de las cosas que todos enfatizaban era que yo no proponía solamente que ellos aprendieran a leer y a escribir, sino a pensar; es que, al hacer el aprendizaje de la lectura —y de la escritura de la palabra—, nosotros contribuimos de una mejor manera a hacer la lectura del mundo. Ése es el discurso teórico que hago: de que no es posible separar la lectura de la palabra, la lectura de la frase, de la lectura del mundo, de la comprensión crítica de cómo funciona la sociedad. Por ejemplo, hoy los políticos dicen que está totalmente superada la era de los

debates ideológicos y políticos, y lo que prevalece es la ideología del hacer. Eso es un absurdo científico-político. Lo que interesa ahora no es ya la discusión política, sino demostrar lo que se hace: el viaducto, el pozo, la presa subterránea. Eso es la negación de la lectura crítica del mundo.

Locos y sordos

Por detrás de un viaducto existen las intenciones políticas, los compromisos políticos, existe el porqué de ese viaducto y no 50 escuelas en las áreas populares y empobrecidas de la ciudad. Puede ser que el pueblo hasta cierre los oídos y diga: "Ya no quiero oír cuánto cuesta o a favor de quién hizo ese alcalde ese viaducto". Entonces digo: ustedes están locos, están sordos. Ese viaducto no corresponde a la prioridad fundamental de la sociedad como un todo, corresponde posiblemente a la necesidad de un mejor confort para los habitantes de cierta área de la sociedad que ya tiene bienestar. Es necesario que trabajemos en el sentido de la construcción de una educación y de la alegría, de la seriedad, del rigor y de la transformación del mundo, para que los hombres y las mujeres puedan amar con menos dificultades.

La revista *Doca's*

No tengo ninguna duda de que el espíritu de esta revista es el espíritu con el cual a mí me gustaría convivir. En la era de la computadora, del internet, de la televisión, la revista sigue siendo para mí una tarea fundamental. Y ésta puede cumplir una tarea que para mí es aquella con la cual ustedes soñaron: la de desafiar a los jóvenes a que descubran que su presencia en el mundo no se puede reducir a un pasatiempo. En el fondo, creo que ésta debe ser una revista que, al proponer la rebeldía, oriente la rebeldía en el sentido de la reconstrucción del mundo.

II. PEDAGOGÍA DE LAS GRANDES MENTIRAS[1]

Al intervenir en el mundo para tornarlo cultural e histórico, al hacer vínculos, comparaciones, al llegar a conclusiones, al hablar en torno al mundo y a propósito de su práctica sobre él, los seres humanos se volverían necesariamente capaces de *leer el mundo.* Capaces de producir su comprensión del mundo, su interpretación de él, con la cual seguir interviniendo. No es posible intervenir sin comprender el objeto sobre el que se pretende actuar o se está actuando. Y la comprensión cambia con la intervención. La comprensión del objeto que no propicia cambios obstaculiza el proceso de intervención.

La lectura del mundo bajo un permanente proceso de intervención, lectura expresada mediante el lenguaje hablado, tarde o temprano exigiría su complementación por la *escritura* para ser leída. Es por eso que no hay lectura de texto sin lectura del mundo, lectura de contexto. Y la lectura del mundo a la que le falte la del texto implica la ruptura del ciclo regular: pensamiento, acción, lenguaje y mundo. Ésta es una de las violencias que el analfabetismo realiza: la de castrar el cuerpo consciente hablante de mujeres y hombres, al prohibírseles leer y escribir, con lo cual limitan la capacidad de, al leer el mundo, escribir sobre su lectura de éste y, al hacerlo, repensar la propia lectura.

Por motivo de estas relaciones, ya en los años sesenta yo insistía en que la alfabetización es un acto de conocimiento, un acto creador, que debe tener en el alfabetizando uno de los sujetos del proceso y no la incidencia de la acción del educador.

La concientización no era otra cosa más que el esfuerzo crítico de producción de la comprensión del mundo histórico-social

[1] Prólogo del libro de Donaldo Macedo (1990), *Alfabetismo para la estupidificación: la pedagogía de las grandes mentiras,* 1995.

sobre lo que se está interviniendo o se pretende intervenir políticamente. Lo mismo ocurre con la comprensión de un texto de cuya invención los lectores no pueden escapar, aunque respetando el trabajo realizado, en este sentido, por su autor.

No hay, realmente, práctica educativa que no sea un acto de conocimiento y no de *transferencia* de conocimiento. Un acto en que el educando sea uno de los sujetos críticos.

Una de las trampas neoliberales, a la que no siempre los progresistas resisten, sobre todo después de la caída del socialismo real, tornándose entonces reaccionarios, es el "pragmatismo" que, decretando la muerte de las ideologías, de las utopías, habla de una práctica educativa inmediatista, inspirada en el interés. Nada de sueños, que los nuestros ya nos hicieron tanto mal. Nada de lecturas del mundo. Entrenamiento técnico puro, sin análisis político, ya que éste sólo provoca la confusión. Esto es lo que se acostumbra ahora. Dejemos a los educandos en paz, preocupados únicamente por su preparación técnica. Cualquier otra preocupación puede representar no sólo una pérdida de tiempo, sino también un obstáculo para la buena marcha de su "adiestramiento".

Al reaccionar indignado, pero crítico, contra estas trampas, las grandes mentiras, al defender con energía el derecho de los seres humanos de descubrir el mundo, de desocultar verdades, de intervenir, conociendo, Donaldo Macedo, con este libro, queda registrado entre los pensadores progresistas posmodernos.

Literacy for Stupidification: The Pedagogy of Big Lies es una lectura que interesa no sólo a quien se preocupa por la alfabetización. Es una lectura, sobre todo, para quien, leal a la vocación de mujeres y hombres para *ser más*, no renuncia a la lucha por el saber crítico del mundo como momento fundamental de su transformación.

PAULO FREIRE, 1993

III. "PARENTESCO INTELECTUAL"[1]

Desde hace mucho, en función de mi experiencia personal, me convencí de la existencia de lo que acostumbro llamar "parentesco intelectual" entre personas ajenas entre sí desde el punto de vista de la sangre. "Parentesco intelectual" que, involucrando similitudes en la forma de apreciar los hechos, de comprenderlos, de valorarlos, implica también diferencias y desacuerdos.

Me refiero a esta sensación misteriosa que empieza a "habitar" en nosotros cuando, al acabar de conocer a una persona, parece que estamos ligados a ella por una vieja amistad. Es como si el hecho ahora, bastante concreto, de haberlo o haberla conocido, fuera para ambos un *déjà-vu*. Es como si encontrarla o encontrarlo por vez primera fuera en verdad un reencuentro desde hace mucho esperado.

A veces, poco importa, el "parentesco" es hasta menor de lo que pareció al principio, pero una semejanza más fuerte lo mantiene vivo y ardiente.

El estado de "parentesco intelectual" hace que, quien lo padece, se sienta en una atmósfera agradable en que la intercomunicación se da fácilmente, con un mínimo de incidentes; en que los temas sobre los que se habla son aprehendidos por medio de experiencias semejantes de aproximación epistemológica a ellos; en que la afectividad, "limando asperezas" y malentendidos en los individuos, los ayuda en sus relaciones, en lugar de dificultarlas.

Es interesante observar cómo a veces se da el mismo fenómeno entre nosotros y partes del mundo que visitamos. Cuando pisé por primera vez tierras de África, la sensación que sentí fue la de

[1] Carta sobre Peter MacLaren. Febrero de 1994.

que yo regresaba y no de que llegaba. Tal vez se pueda decir que, llevando a cuestas, como brasileño del Nordeste, la africanidad que cargo, era natural que al llegar a África me sintiera como estar volviendo a ella. Pero, por otro lado, algo muy parecido me sucedió en Cambridge, porque, particularmente Harvard Square, me dio la sensación de una vieja, muy vieja camaradería. Lo mismo en San Francisco, Buenos Aires, Ámsterdam, Lisboa...

Cierta vez, en Grecia, me encontré con una mujer con quien viví el ensayo del "parentesco intelectual". Tras una larga conversación en la que casi siempre ya sabía lo que ella iba a decir, fui a conocer su biblioteca, encontrando en ésta viejas y nuevas compañías comunes de lectura y de estudio.

A lo largo de mi larga vida he vivido algunas veces la agradable experiencia del "parentesco intelectual". No importa, por otro lado, que los individuos que viven este ensayo no pertenezcan a la misma generación ni a la misma cultura.

A veces, sospechamos del parentesco a través de la lectura de textos, pero es en el encuentro personal, cuando los discursos se van completando, que se confirma el "parentesco intelectual". Y es en éste en el que se arraigan y prosperan grandes amistades que van más allá del tiempo y casi siempre resisten los posibles cambios en la forma en que los sujetos comprenden el mundo desde cuando se reconocieron intelectualmente como "parientes".

Si alguien me preguntara que si el "parentesco intelectual" es un *sine qua [non]* para que podamos influir y ser influidos, para que podamos trabajar juntos, intercambiar puntos de vista, incrementar saberes, diría que no. Sin embargo, en tal caso, necesitamos cultivar en nosotros la virtud de la tolerancia, la cual nos "enseña" a convivir con el diferente, a aprender con él, a enseñarle, para que, finalmente, podamos *luchar contra* el antagónico. De modo general, lamentablemente, académicos y políticos utilizamos muchas de nuestras energías en "peleas" injustificables entre nosotros, provocadas por diferencias adjetivas o, peor aún, por diferencias puramente adverbiales. Mientras nos desgastamos en una "palabrería" inútil, en que las vanidades personales se erizan, se

arañan y entran en conflicto, nos debilitamos para el combate real: el combate contra lo antagónico.

Peter MacLaren es uno entre los muchos buenos "parientes" intelectuales que "descubrí" y por quien "fui descubierto". En verdad, el "parentesco intelectual" es mutuamente descubierto y, más aún, tiene su "consolidación" o su perfeccionamiento, trabajado, por los individuos que se descubren. Nadie se vuelve pariente de otro si el otro no lo reconoce a su vez como pariente.

A partir de ciertas semejanzas y afinidades, el parentesco va siendo "inventado" y reinventado, y jamás se encuentra acabado.

Leí a MacLaren mucho antes de conocerlo personalmente. En ambos momentos fue otro "pariente" muy próximo y querido, Henry Giroux, quien medió en el mutuo descubrimiento.

Al terminar la lectura de sus primeros textos a mi disposición, estaba casi seguro de que pertenecíamos a una idéntica "familia" intelectual sin importar que incluso pudiéramos tener, como posiblemente tenemos, diferentes posiciones frente a un mismo problema. Pertenecer a una misma "familia" intelectual no significa la reducción del uno en el otro, puesto que es la autonomía de ambos la piedra que cimienta el verdadero parentesco.

El gusto por la autonomía, la lucha por mantenerla, la búsqueda de la creatividad, la defensa de la amistad que implica tratarla bien o cuidar de ella; la responsabilidad intelectual, el rigor en la discusión de los objetos, la búsqueda de la claridad, el valor de exponerse, el gusto por el riesgo, la pureza sin puritanismo, la humildad sin servilismo son aspiraciones en la búsqueda de concretización que, en la vida y obra de MacLaren, me retan y me hacen "primo" suyo, en la medida en que, siempre, procuro dejarme llevar por estas cualidades.

PAULO FREIRE

São Paulo, febrero de 1994

IV. "NO ES POSIBLE LA MORALIDAD SIN LA BELLEZA"[1]

Señor presidente de esta casa, señores diputados y diputadas, queridos míos, mis amigos de Bahía: yo empezaría de una manera informal al estilo de un nordestino, pidiendo permiso con el mínimo de formalidad que una reunión como ésta requiere, para hablar así, directamente, a mis cuñados y cuñadas, quienes aquí se encuentran, Buck, Helena, Lula e Ivone. En segundo lugar, que tal vez, hasta debiera ser el primero, a mi esposa, que vino conmigo y se une al homenaje que me hacen, porque ella también es merecedora de este homenaje.

Y ahora voy a intentar, no sólo con relativo esfuerzo, sino también con relativa facilidad, decir alguna cosa a ustedes aquí, que va un poco más allá de decir muchas gracias por todo lo que están haciendo por mí. Por honrarme entregándome la "Medalla Salvador de la Humanidad". Creo que no bastaría, después de un bello momento como éste y frente a la importancia de la fiesta para mí, para mi familia, para las cosas sobre las cuales he pensado y para las cosas que he hecho, con decir únicamente "muchas gracias".

Tampoco, por otro lado, debo aprovecharme de la situación para hacer una conferencia. Pienso que sería un acto cobarde de mi parte si yo, ahora, me aprovechara de la circunstancia y empezara a pronunciar un sermón académico sobre esto o aquello, pero voy a decir un semisermón.

Mi amiga, la diputada Maria José Rocha,[2] ha dicho unas co-

[1] Fragmentos del discurso de Paulo Freire en la entrega de la "Medalha Salvador da Humanidade", el 27 de abril de 1993, por la Asamblea Legislativa del Estado de Bahía.

[2] Fue esta diputada quien propuso el nombre de Paulo para la condecoración concedida con anterioridad sólo a Nelson Mandela.

sas, incluso, muy amables. El presidente de la casa —Antônio Imbassahy—, en cierto momento me dio unas palmaditas y me dijo: "¿Viste cómo ella ha aprendido la lección?" Y realmente ella ha dicho unas cosas que me llegaron mucho porque ha penetrado un poco en la interpretación que vengo haciendo. Y no necesitaba hacer más de lo que hizo hoy, cuando dio una clase que me satisfizo mucho.

Creo que me sentí un tanto estimulado por hablar de ella y he escogido algo sobre el problema de la esperanza para decirlo aquí, porque a veces corremos el riesgo, ante los llamados pragmáticos, cuando nos afirmamos esperanzados, de ser, una vez más, unos soñadores irresponsables. Hablar de esperanza, en las circunstancias, sobre todo, tan concretamente difíciles en que vivimos en Brasil, en este momento, podría ser una especie de traición a la fuerza de la acción y a los principios de la lucha.

Y creo que es necesario deshacer este equívoco y afirmar que la esperanza es una necesidad indispensable para la contienda, para la lucha, para el compromiso con el mundo con el fin de rehacerlo. Pero, para que no les parezca, una vez más, a los llamados pragmáticos, de que hasta Brasil está lleno hoy... Hay un cierto discurso neoliberal que incluso se considera inventor de Brasil, inventor de la historia, un cierto discurso neoliberal que, de forma cínica, propone: "Dejemos en paz a los hombres y a las mujeres que actúan. Acabemos con nuestros sueños sobre los cambios del mundo, que son puros sueños inviables. Dejemos de hablar de esos sueños de igualdad, por ejemplo, de esos sueños de justicia social, porque con esos discursos de los señores", nos dicen a nosotros, "con esos discursos de la utopía, ustedes no hacen otra cosa, en nombre de la esperanza, más que quitar la paz y la esperanza de quien realmente trabaja". Vamos a dejarlos en paz porque, algún día, quién sabe, puede ser que hasta se pueda cambiar. Y ahí, entonces, tal vez la gente pueda tener una justicia mejor.

Creo que este discurso, que ora es propalado, que ora es expresado en las formas de comprendernos a nosotros como utópicos, mentirosos y también anticientíficos, ahora es un discurso

que corresponde al derecho de quien lo hace. Entiendo, soy un hombre absolutamente democrático. Me muevo por el derecho de expresión, incluso de los que se expresan contra mí. Pero no hay ninguna duda de que ellos tienen todo el derecho de expresarse. Caramba, pienso que es una maravilla cuando alguien me dice: "no estoy de acuerdo contigo". Ahora, con lealtad y cientificidad, sí, con pura rabia, no, a pesar de que el coraje es un derecho. Tengo derecho a no gustar de un montón de gente.

Por eso, me gustaría hacer dos referencias a las razones por las que creo en la esperanza. Yo no creo en la esperanza por pura obstinación. "Mira, Paulo Freire es un individuo terco, la esperanza en él es el resultado de su terquedad. Él patea con el pie en el suelo." No, el tiempo de mi infancia se acabó, a pesar de que sigo siendo un niño.

¿Por qué entonces soy esperanzado? Vean, la cosa empieza mucho antes que nosotros. En nuestra historia, de los hombres y de las mujeres, remotísima, en determinado momento de la experiencia en el mundo, muy lejos de lo que hoy somos nosotros, los seres humanos empiezan a inventar la posibilidad de hacer algo más que estar en el mundo. Los otros animales no dieron ese salto. Permanecieron en el mundo y ni siquiera, posiblemente, percibieron que nosotros, sus compañeros de historia, al iniciarnos en algo más que estar en el mundo comenzáramos a experimentar una forma diferente de estar en él, porque una forma agregada de estar *en* el mundo era estar *con* el mundo.

Y en el momento en que nosotros empezamos, estando *en* el mundo, a permanecer *con* el mundo, dimos un salto extraordinario, porque al estar *en* el mundo, que se alarga al quedar *con* el mundo, implicó, necesariamente, el comienzo de la presencia del ser humano como presencia histórica. En otras palabras, ahora, más que estar *en* el mundo, permaneciendo *con* el mundo, creamos el tiempo. Es decir, comenzamos a hacer la historia. Conforme empezamos a hacer la historia fue que la historia nos empezó a rehacer y fue exactamente eso que, durante un proceso bastante largo, gestó la posibilidad de que tuviéramos una conciencia del

mundo y una conciencia de nosotros. Quiero decir, no sería posible saltar de "en el mundo" hacia "con el mundo" sin ligar el tiempo, y la combinación del tiempo genera historia, la cual, a su vez, nos reengendra, nos recrea. Eso sería inviable si no fuera posible, o si no hubiera sido posible que un *no yo* de todos, un *no yo*, que era el mundo, constituyera un *yo*. En otras palabras, fue exactamente el mundo, como contrario a mí, que me dijo: tú eres tú. Y fue exactamente *este yo* que permaneció *yo*, por la contradicción del mundo de un *tú mío*, que me hizo decir que el mundo es éste, el mundo es esto. Entonces, la conciencia del mundo, la conciencia de la presencia de lo contrario, creó en mí la conciencia de mí. Éste fue para mí uno de los equívocos trágicos de cierta concepción mecanicista de la historia que tuvo un poco de culpa por parte de Marx, pero no del todo, pues los culpables, una vez más, son los discípulos y no los maestros. Marx cometió los pecados, pero sus alumnos ampliaron y crearon esta locura, esta demencia científica, esta extravagancia que fue exactamente la explicación mecanicista de la historia, que negó absolutamente el papel de la subjetividad, el papel de la conciencia de la individualidad en la explicación de lo social.

Pero, para mí, esta cosa no ha acabado con la posibilidad, el derecho y el deber de tener esperanza. Es decir, la esperanza, en el fondo, se radica, se envuelve en la posibilidad que *yo*, como ser humano —cuando digo yo, estoy pluralizando ese *yo*—, en la posibilidad que yo, como ser humano, un ser que se volvió... esa afirmación del constitucionalismo es de una obviedad encantadora. Pienso que es obvio, es una maravilla. Hay cosas maravillosas en la obviedad, y ésa del constructivismo de que nadie nace hecho... Yo, ahora, acabé de escribir un texto, "Nadie nace señalado para ser", quiere decir, uno inventa lo que va a ser en la experiencia de lo social, uno se hace inteligente. En otras palabras, uno crea la inteligencia practicando el acto inteligente; entonces no soy inteligente, *a priori*, me vuelvo inteligente en mi experiencia con los otros, o sea, "yo somos inteligente", ésa debería ser la sintaxis. Vean cómo la gramática no es nada constructiva. Pero, volviendo

a lo que venía reflexionando, es decir, en el fondo llegó un momento en que nosotros, seres humanos, mujeres y hombres, por equis intervenciones que sólo en una perspectiva dialéctico-constructivista nosotros somos capaces de entender, porque en una tentativa mecanicista es inviable... En el mecanicismo tú te vuelves metafísico, pero mal metafísico. Una cosa interesante es cómo algunas izquierdas permanecieron metafísicas y religiosas, absolutamente religiosas, buscando el pecado original de Adán.

Pero terminamos por volvernos un tipo de ser especialísimo del cual un gran biólogo actual, de nombre François Jacob, señaló hace poco lo siguiente: "nosotros somos seres programados para aprender y nada más que eso". Es decir, nosotros somos seres programados para aprender. Y no somos seres determinados, sino programados. Por tanto, si fuéramos seres determinados, no habríamos construido el "con el mundo", o sea, la relación con el mundo no existiría si hubiéramos sido, desde el comienzo, seres determinados. Existió porque, siendo programados o volviéndonos programados, nosotros fuimos capaces de percibirnos condicionados, porque eso, indiscutiblemente, lo somos. Y, al percibirnos seres condicionados nos tornamos capaces también de ir más allá del condicionamiento. Quiere decir, nosotros somos seres competentes, que nos volvemos competentes para enfrentar un condicionamiento que nos sugiere ser, que instó a ser no-eso a no-aquello e inventar otra forma de ser. Así, en el fondo, nosotros no somos puramente genéticos, porque de ese modo seríamos genéticamente determinados, ni somos puramente culturales, porque entonces seríamos determinados culturalmente. Nosotros somos la relación entre la cultura y los genes, eso es lo que somos.

Pues bien, si eso es lo que somos, no somos inteligentes o burros de nacimiento. Somos capaces de volvernos burros o de tornarnos inteligentes. Entonces, el mundo se presenta ante nosotros como una posibilidad. La historia es posibilidad y no determinismo. En la perspectiva mecanicista de la historia, el mañana es algo inexorable.

Me acuerdo de las afirmaciones izquierdistas dentro y fuera

de este país. He andado por todo el mundo y encontraba la misma enfermedad en todas partes; la enfermedad del izquierdismo, que Lenin criticó. Y los individuos leían a Lenin, pero no lo entendían y siguen sin entenderlo.

Recuerdo, entonces, el discurso que oía repetido, de la lección malentendida. Por tanto, desde el punto de vista del mecanicismo o de la historia mecánica, el mañana es inexorable. El socialismo viene y se acabó. Para mí, ¡nunca! El socialismo viene si nosotros lo hacemos. Vean ustedes cómo el mecanicismo nada tiene que ver con el constructivismo. Tú afirmas, *a priori*, como definitivo y dices: "El socialismo viene. Mañana llega el socialismo". No viene, éste no llega si uno no lo hace. Nosotros estamos en el mundo exactamente para hacer o dejar de hacer. Por ejemplo, por lo menos, mi sueño es hacerlo extraordinario. Y como no creo, de ningún modo, en el discurso neoliberal de que la utopía se acabó, de que las ideologías se acabaron, de que las clases sociales desaparecieron del mundo por encanto... No desaparecieron, están aquí. Están aquí dentro de esta casa. No se han acabado nadísima de nada. Caramba, eso es algo más que mala voluntad. Eso sí es volverse burro. Lo que puedo decir es lo siguiente: me gustaría, Dios mío, que no hubiera ninguna lucha entre las clases sociales, pero no puedo, no depende de mi gusto. Los intereses están ahí, concretos, absolutamente concretos. Marx, por cierto, Dios mío del cielo, el pobre de Marx cometió algunos errores, pero éste no: Marx nunca inventó la clase social. Esto sería atribuirle una cosa que él no podía, porque él era gente como nosotros. Marx no inventó la clase. Además, él dice con una humildad enorme, cosa que no era muy de él, pues no era nada dialógico. Él era muy polémico, pertinaz, pero él dijo en un pie de página: "No he sido el primero en reconocer la existencia de clases sociales en la historia. Los economistas burgueses hicieron eso antes que yo". Ahí está, él lo escribió, pero los "individuos" no lo leen. En otras palabras, no fue él quien inventó eso. Y continúa diciendo: "Lo que hice fue analizar las relaciones conflictivas entre las clases sociales, fundadas en los intereses económicos". Es eso mismo. Cuando uno mira, por ejem-

plo, el nordeste o el centro-sur brasileños, lo que está en el meollo de estas relaciones no es más que un profundo interés de clases. El nordestino nunca debería abrir su boquita para decir esta tontería: "No creo en estos discursos". Respeto el derecho que todo mundo tiene de hacer esos discursos, ceno con la persona que los hace, lo recibo en mi casa, voy a la calle, paseo, voy a un teatro, no hay ningún problema, porque no soy sectario. Ahora, no creo en eso y científicamente lo desapruebo, y utópicamente lo rechazo. Voy por el cambio del mundo, estoy por su transformación. No puedo, sin hacer nada, dormir, sabiendo que hay nueve millones de niños y niñas, entre siete y 14 años, en este país, que no tienen derecho de ir a la escuela. No puedo, a los 71 años, dormir en paz. Es imposible sentirse cómodo ante una estadística como ésta, cuando tú sabes que Papá del Cielo no tiene la culpa de esto, no fue Papá del Cielo quien inventó esta inmoralidad. No fue Papá del Cielo quien se quedó allá arriba diciendo: "san Pedro, ayúdame, cumple tu deber. Oye, muchacho, dame una relación de esos nueve millones de niños brasileños que no tienen escuela". Y entonces san Pedro trae la relación y dice: "Caramba, no hay ningún nieto de Paulo Freire". Nita tiene dos nietecitos fantásticos, uno de seis años y una niña de dos años y medio, quienes tampoco van a formar parte de esta estadística. ¿Por qué? ¿Porque Papá del Cielo gusta de ellos? Los niños de Lula [hermano de Nita] están del todo formados. ¿Papá del Cielo gusta de ellos? No se trata de eso, puede quererlos bien, naturalmente, pero no fue Papá del Cielo el que dijo aquello, fueron las condiciones materiales.

Ahora, me preguntaron en una entrevista: "¿Qué es lo que usted piensa que está faltando para que no haya más niños sin escuela?" Sólo una cosa: decisión política, sólo falta eso. Y al decir decisión política, ¿será que no sé cuánto cuesta? Fui secretario de Educación en la ciudad más grande de este país y una de las más grandes del mundo, que es la ciudad de São Paulo, la cual aún tiene déficit. Más de 300 000 niños necesitan escuela.

Sé que se necesitan otras cosas, sé que se necesita tener dinero para construir edificios, dinero para mantener los que ya están

construidos, dinero para formar nuevos profesores y profesoras, dinero para continuar la formación permanente de los que se forman hoy, de los que se formaron ayer; dinero para pagar al director, para pagar al conserje. Sé de esto. Pero lo que sé también es que si hubiera una decisión política para no pactar más con el crimen, con la inmoralidad y con la sinvergüenzada que se democratizaron en este país: si se tuviera una decisión política para romper con esto, una de las cosas que descubres al día siguiente, cuando buscas el dinero para construir, es que si tú haces una política de los gastos públicos, tú consigues, en el primer mes, una cantidad extraordinaria de dinero para hacer escuelas. Pero para ello hay que tener valentía política.

Fue por eso que hablé de decisión política, porque tú no decides si no rompes. Decidir significa romper. Tú tienes que romper entre una cosa y otra. Entonces tienes que tomar decisiones valientes para pagar menos a quien está echando a perder este país y ganando lo que no debía de ganar. Tienes que tener decisiones políticas para acabar, de una vez, con este estado notarial que nosotros seguimos ejerciendo. Estuve hace poco con mi esposa en Japón y visitamos un ayuntamiento de concejales: una ciudad grande, Osaka. Un ayuntamiento muy bonito, y le pregunté al presidente municipal cuántos concejales había: tengo la impresión que más de 30. Y dije: ¿y cuántos funcionarios? Entre seis y ocho. Y mencioné que eso era maravilloso y era necesario traer a todo Brasil para que lo viera.

Es decir, sé, por otro lado, que la cuestión no es estrictamente ética: la cuestión es también económica. Si todo el mundo tuviera un lugar para trabajar, los políticos tendrían menos gente que atender, la forma de hacer política sería otra, o sea, tú lucharías para afirmarle al pueblo que te eligió que tú eres congruente con tu discurso.

Hoy, no, hoy te preocupas poco, sólo si tú fueras en verdad un loco, un loco sano, que es lo que necesitamos. Necesitamos políticos que sean insanos en su sanidad, políticos que no necesiten hacer favores ni que hagan concesiones, porque, vean bien, la

política es concesión, pero hay límites éticos que permiten conceder hasta aquí solamente y no de aquí para acá. De aquí para acá es inmoralidad, es complicidad.

Las condiciones materiales de la sociedad brasileña exigen, a veces, que tú sufras porque sabes que condescendiste un centímetro de más, pero lo que no se puede es conceder un kilómetro. Quiero decir, es necesario que haya gente que se comprometa. El otro día le decía a unos amigos míos, diputados: es necesario que nosotros creemos una generación —y ahí sí la escuela tiene mucho qué hacer— de políticos absolutamente locos, es decir, que se elijan sin preocuparse por la reelección. La reelección viene por añadidura. O tú tienes esa generación que no pretende jubilarse siendo diputado —discúlpenme ustedes, pero creo que eso es un absurdo, un absurdo—, o no tendremos diputados insanamente sanos.

Por ejemplo, al gobierno militar se le llamó, por un error semántico, revolucionario. Fue un error semántico. Aquel gobierno me hizo renunciar como profesor de la Universidad Federal de Pernambuco o, más bien, como técnico en educación, y me jubiló, a los 42 años, como profesor.

Me sentía muy extraño cuando me sabía jubilado, porque la semántica también me decía que el jubilado o tiene edad para serlo, como ahora, o tiene alguna enfermedad para no seguir siendo. No tenía ni una cosa ni otra. Me sentía extrañísimo en la figura del jubilado. Pues bien, les quería decir esto a ustedes porque yo hoy, con dos jubilaciones, la de técnico y la de profesor, recibo 10 millones de cruceiros (322 dólares). ¡Imagínense ustedes! Y un diputado se elige en un mandato y en otro y se jubila. No creo que eso sea correcto. No creo que eso sea serio. Y, para hablar de la esperanza, tengo que hablar contra eso. En otras palabras, no tengo coraje de los diputados que ganan su jubilación, pero creo que no es correcto y no es muy serio eso. Y no se justifica decir, como se dice a veces: "sí, pero es necesario proteger también la vida de la persona que es diputado, porque después, si no se reelige, ¿qué es lo que va a hacer?" Va a trabajar, a esforzarse como yo.

Imaginen ustedes lo siguiente: ¿con qué derecho podría decir-

le yo a Brasil que trabajé mucho, que hice muchas cosas por la nación? En primer lugar, no todo brasileño piensa que yo haya hecho muchas cosas por Brasil. Una vez más, aparece la cuestión de las clases sociales. Ahora, yo tendría derecho a 10 000 o 15 000 dólares de pensión, porque ¡caramba, he trabajado mucho!

Bien, no lo creo. No es así como se hace historia. No es así como se rehace el país. ¡De ninguna manera! ¡No! Ahora, lo que creo es que no gano nada con esos 10 millones de cruceiros. Si yo viviera de eso solamente, no me alcanzaría ni para haber venido aquí. No me alcanzaría. Habría recibido el homenaje de lejos. No podría moverme con 10 millones. Eso no es correcto. Bien, no estoy reclamando, pues tengo otras maneras de ganar dinero porque, si no, no viviría como estoy viviendo. Vivo relativamente bien. Caramba, tengo libros traducidos en 20 idiomas; sin embargo, incluso cuando no pagan de modo general, de cualquier manera pagan una cosa y otra y eso alcanza para algo. Doy conferencias, etcétera.

Bien, pero ahora voy a acelerar el término de esta plática, porque empezó académica y ya se desordenó. Ya no es académica. Pero lo que quiero decir es que el hecho de ser yo un ser programado y no un ser determinado, el hecho de que yo pueda hacer historia y ser hecho por ella, por tanto, el hecho de experimentar la posibilidad de ser sujeto y de ser objeto, simultáneamente, el hecho de estar consciente de eso, el hecho de que, en el fondo, la historia de la cual formo parte es un tiempo especial y es un tiempo caracterizado por la posibilidad...

Es decir, no es un tiempo de determinaciones, sino un tiempo de posibilidad en que me experimento también como posible. Así, tengo la posibilidad de ser o de no ser. Es esto lo que encuentro bello en nosotros, seres humanos. Puedo ser y puedo también, en la búsqueda del ser, perder la dirección de ser y caer en el no ser. En otras palabras, puedo oprimir, puedo ser oprimido y puedo hacer las dos cosas juntas: ser a un tiempo opresor y, al mismo tiempo, ser oprimido.

Por ejemplo, en el momento que viene, un ejemplo concreto

sobre esto: un trabajador, siendo oprimido, siendo despojado, oprime también a su mujer. El machismo es un absurdo no sólo nordestino, sino también mundial. El hombre que domina, que niega la capacidad de ser de la mujer, que la objetiva, ese individuo es tan contradictorio como quien lo domina económicamente. Y lo peor es que, a veces, él hace un discurso progresista, revolucionario, y le prohíbe a su hija que tenga un novio negro. ¿Cómo es que puede? ¿Cómo es posible ser revolucionario y al mismo tiempo machista? ¿Ser revolucionario y racista? No puedo comprender. Por eso insisto, como educador y político, en la congruencia. Tanto como posible, la congruencia absoluta nadie la alcanza, pero uno tiene que tener límites para ser congruente. Necesito ser incongruente sólo hasta el límite en que, porque soy incongruente, descubro que necesito ser congruente y continúo la lucha por la congruencia. Si yo fuera total y definitivamente congruente, no conocería la incongruencia. Y si no conozco la incongruencia, no seré congruente. Pero fuera de este límite, no se puede entender la incongruencia del hombre y de la mujer que se dicen revolucionarios y niegan al otro.

A causa de todo esto, por el hecho de ser este *ser* finito, este *ser* incompleto, que se inserta en la búsqueda permanente para estar completo, no es posible hacer la experiencia así en el mundo sin esperanza. La esperanza, entonces, es un dato que forma parte de la naturaleza, incluso de un ser que siendo incompleto se sabe incompleto, porque el pastor alemán que tengo en casa, llamado Jim, también es incompleto como yo, pero no sabe que es incompleto. Y porque sabiendo que soy incompleto, es como asumo la necesidad de marchar, y no es posible marchar hacia ahí o hacia el mañana sin esperanza en la marcha.

Por tanto, estar *en el mundo* y *con el mundo* tiene como condición necesaria, indispensable y fundamental el movimiento que no puede darse en la historia, si no hay esperanza. Es decir, la esperanza no es un favor que yo me hago, la esperanza no es obstinación de mí mismo en el mundo. La esperanza es un *sine qua non* para seguir existiendo como ser humano. De ahí en adelante

es cuando llega la posibilidad de estar esperanzado a causa de mi compromiso de naturaleza política.

Y aquí, les confieso a ustedes, para terminar, que la radicalidad de mi esperanza trasciende la dimensión más metafísica de mi experiencia y se identifica totalmente con la condición política de hacer historia. Soy esperanzado, voy a morir con esperanza y ahí, tal vez, obstinadamente. No creo que muera de una manera mediocre ni me gustaría morir en una cama, con dolor de barriga, debe ser terrible, a pesar de ser digno de respeto. Pero me gustaría otra posibilidad de muerte, o sea, como morir de un infarto al miocardio en una conferencia como ésta, por ejemplo, hablando de la esperanza.

[...]

Sí, dije eso en la plática, pero me gustaría agregar algo.

Creo que el concejal y el diputado tienen el deber de pensar en su reelección. Ahora, lo que quise decir es que la reelección del diputado o del concejal no deber ser un *sine qua non* para su presencia en las cámaras. ¿Qué es lo que quiero decir con esto? Si me elijo como diputado, vengo a esta casa, me elegí diputado porque me expuse ante el pueblo defendiendo una posición, la cual me gustaría que tuviera y permaneciera. Porque, vean bien, si soy un político despreocupado por la eficiencia, es mejor quedarse en casa bordando, eficientemente. Las cosas no se pueden hacer sin eficiencia. La cuestión que para mí se plantea es saber cómo ser eficiente y eficiente a favor de qué; por tanto, ¿eficiente contra qué? No soy eficiente así nada más. No soy neutralmente eficiente. Si yo fuera diputado, obviamente que defendería las posiciones políticas e ideológicas que me mueven. Y para eso necesito ser eficiente y volver a la Cámara.

Ahora, lo que no me gustaría y no podría hacer sería jugar de cualquier forma para volver. Eso no. Pero tanto como yo pueda dentro de los límites que la política me impone, porque nadie es diputado brasileño funcionando como si fuera diputado alemán.

También soy un pedagogo brasileño, no soy un pedagogo suizo. Tengo que actuar aquí en función de las cosas concretas, de la forma de hacer política en nuestro país.

Pero ahí entra la cuestión de la ética. Digo siempre, ética y estética se dan la mano todas las veces. No es posible moralidad sin belleza. Cuando se rompe con la belleza, tarde o temprano se cae en la inmoralidad. Y ésa era una de las cosas que la izquierda joven de los años sesenta no percibía y con la cual se distancia completamente o, mejor, la juventud de hoy con la cara pintada no tiene nada que ver con aquella juventud que tenía que ser fea para poder ser revolucionaria. ¡Imaginen qué extravagancia es ésta! Una revolución que defiende la fealdad no debe existir. Está mal. Una revolución que considera que es burgués tener tres pantalones, ni mucho menos debajo de tres ni mucho más arriba de tres, mide la cantidad de pantalones que una mujer debe tener para saber si es revolucionaria. ¡Nada tiene que ver! Lo que defiendo es esto: que tú seas estética y éticamente un buen diputado, un buen concejal.

Ahora, en relación con la historia, recuerdo que estando en la cárcel en 1964, una noche llegó un joven, un chico recién elevado a segundo teniente, de unos 23 o 24 años. Entra en el cuartito en donde yo estaba y me dice:

—Buenas noches, profesor (supe hoy que usted es profesor), hizo un trabajo con alfabetizados. Y ahora está llegando mucho recluta analfabeto. Yo quería saber si mientras usted está por aquí nos puede echar una mano para organizar la alfabetización.

—Hijo mío, estoy aquí a causa de la alfabetización —respondí.

Él se quedó sin entender. Luego le dije:

—Siéntate ahí diez minutos para explicarte las razones por las que no puedo hacer eso. Si el coronel sabe que ustedes me están haciendo esta invitación, ¡estás frito!

Cuando acabé de explicar qué era lo que yo buscaba con el proceso de alfabetización, a fin de cuentas, era una cosa obvia, en el fondo, cuando yo planteaba el problema de la conciencia de mundo, de sí mismo. Cuando terminé la explicación, él dijo:

—Profesor, ya entendí, muchas gracias. Usted me ha salvado.

Imaginen lo siguiente: si yo hubiera dicho en ese momento: voy a aventurarme con este muchacho, voy a aceptar su invitación, al otro día estaría preso. Si yo hubiera hecho esto, ¿con qué autoridad podría hablar aquí hoy? Yo habría expuesto a un joven oficial del ejército brasileño, quien era absolutamente inocente respecto de las implicaciones políticas que tenía en la época —y sigo teniendo— y sería una cobardía mía; por tanto, una falta de ética. Él me agradeció mucho, debe ser coronel o general ahora, si no dejó el ejército.

Hubo otro joven teniente en esa época, que tuvo un comportamiento muy decente conmigo y con Pelópidas Silveira, un comportamiento ejemplar, y a quien ya me he referido en un libro sin saber su nombre. Este chico llega un día ante mí con un ejemplar de Guimarães Rosa, *Gran Sertón: veredas,* y me dice:

—Profesor, me van a cambiar de aquí y quería que usted me diera su autógrafo, una dedicatoria en este libro.

—Mira, tal vez yo sea un poco humilde, pero no me gusta poner ninguna dedicatoria en un libro que no he escrito —respondí.

Pero reconocí el momento histórico y afectivo, él había sido muy decente conmigo, muy valeroso, y yo le iba a poner una dedicatoria. Y firmé cualquier cosa en el libro que traía. Cuando terminé y se lo entregué, él me miró y dijo:

—Profesor, si algún día lo llego a encontrar, ya no va a ser en la condición de militar. Yo no me he vuelto enemigo de ninguna manera de las fuerzas armadas.

Es decir, un joven con una competencia y una capacidad reflexiva, crítica. Dijo: "Yo no me he vuelto enemigo de las fuerzas armadas". Ustedes ven qué conciencia política tenía este chico en esa época. Era un chamaco. Y me dijo:

—Pero entiendo con este proceso ahora político en que se encuentran las fuerzas armadas, entiendo que está mal, que hombres como usted no pueden seguir siendo tratados como están, porque acepto que al ejército no le guste usted, pero tenía el deber de respetar su seriedad. Y el ejército anda diciendo por ahí que

usted es un analfabeto, que usted es enemigo de Dios. Y eso no es verdad. Entonces, me voy a retirar. Voy a dejar la carrera militar y voy a estudiar ingeniería.

—Mira, yo no puedo decir sí o no, felicitarte o no, es una decisión tuya, pero te entiendo, muchas gracias —respondí.

Lo apreté, lo abracé. Hubo varios casos como éste.

El otro joven teniente no renunció al ejército, pero por lo menos no me hizo una nueva invitación para que yo alfabetizara a los soldaditos.

[...]

Yo le había dicho a Paulo de Tarso, después a [Julio] Sambaqui, cuando Paulo de Tarso se retiró, que si fuera tan sólo para enseñar mecánicamente al analfabeto a firmar su nombre para votar, yo no lo haría. Yo lo rechazaría definitivamente, porque me consideraba un educador, un educador serio, responsable. Y la pura firma mecánica del nombre no bastaba para mí. En otras palabras, yo no sería agente de fábrica de electores.

Creo que quien lo hace es otro tipo de político que uno hasta sociológicamente entiende y se explica de forma científica, pero no soy yo. Es el político caciquil, el político colonialista, no es ésa la política. Quiero combatir esa política y no estimularla.

Porque dije, recuerdo que un día le dije al ministro que iba a tener una entrevista con el presidente Goulart.

—Mire, si fuera para, puramente, firmar el nombre, basta tal vez un tiempo de dos o de cuatro horas.

Es decir, uno podía fabricar, uno podía poner una mesa notarial o no sé qué para dar un título ante los círculos de cultura, y a cada seis horas uno tendría 10 o 20 electores. Pero le dije:

—Eso es inmoral, yo no hago eso a nombre de una liberación nacional porque sería una liberación falsa, hipócrita, sin fundamento.

Y el ministro Julio Sambaqui —ya no era entonces Paulo de Tarso— repitió lo que Paulo había dicho.

—No. Yo, en verdad, tampoco quiero eso, y el propio presidente Goulart se negaría.

Es verdad eso. Eso es verdad. Y una cosa que no se planteó y yo plantearía para finalizar mi respuesta aquí: me acuerdo que vivía con mi primera esposa, quien me ayudó mucho en eso, pues era educadora.

Mientras que Nita es la investigadora científica, investigadora teórica, historiadora, para mí de las mejores, una de las mejores historiadoras de educación en este país, que toma el hecho, lo analiza, lo interpreta; mi primera esposa era la educadora que hacía, hacía el hecho, realizaba la alfabetización. Y trabajamos mucho juntos, pero yo viví con Elza, en Brasilia, en un hotel, y en el primer mes, cuando llegó la cuenta —la cual pagaba el Ministerio— y que vi y tuve que firmar, lo primero que descubrí fue que la cuenta tenía cosas que yo no había consumido. Entonces fui con el gerente y le dije:

—Mire, estoy aquí pagado por el pueblo, con el dinero del pueblo y he venido a protestar porque no he tomado whisky, yo no lo hice, no he hecho nada de esto. Todo aquí es mentira. Así que voy ahora mismo al Ministerio y usted tiene 10 o 15 minutos para arreglar esto. Voy a llevarme esta cuenta y voy a denunciar a este hotel. Voy a decir en el Ministerio que abran los ojos con otros que se hospeden aquí para examinar las cuentas.

Bien. Él me pidió muchas disculpas y ese mismo día le comenté a Elza y le dije:

—Elza, nosotros vamos a tener que suspender la cena porque está saliendo demasiado caro.

Ustedes imaginen qué cosa. Estaba saliendo demasiado caro. Nosotros desayunábamos, almorzábamos, comíamos y merendábamos por nuestra cuenta, para poder dormir. Nosotros íbamos a los círculos de cultura de las ciudades satélites y al regreso comíamos un sándwich y pagábamos.

Pues bien, se decía que una de las razones del golpe de Estado llamado pintorescamente "Revolución" era para combatir la corrupción del gobierno de Goulart.

Ahora vean ustedes cómo un golpe transformó la corrupción del gobierno de Goulart en un juego de niños. Porque, caramba, corrupción había. No lo estoy negando, no. La corrupción empezó en Brasil con la invención de la sociedad brasileña. En el mismo momento en que ésta comenzó, dicen que las llamadas peticiones se inauguraron con la Carta de Vaz de Caminha, quien elogiaba mucho la tierra y al final pedía empleo para una cuñada. Y esta cosa está dentro no del genio, sino de la formación cultural e histórica nuestra, es eso.

Y luego vean ustedes lo que ha sucedido cuando el país experimentó la corrupción, ¡una cosa terrible!

Y recuerdo que una vez fui con el ministro Sambaqui y le dije:

—O usted me consigue una casa cualquiera o un lugar para vivir o dejo la coordinación nacional de este plan, porque estoy cayendo en una contradicción.

Vivir en el Hotel Nacional de Brasilia, que en esa época era la gran cosa, y coordinar un plan de cultura popular. Es decir, no tiene nada que ver una cosa con otra.

Entonces el ministro me proporcionó una de las casas del lago, que el presidente [Fernando Collor] había vendido. Creo que fue una de esas demagogias inexplicables en un país como éste. ¿Y por qué vender la casa del lago? ¿Qué es lo que se hizo con el dinero de esas casas para salvar la economía, la ética, la vergüenza de este país? Nada de eso, sólo se eliminó la posibilidad de que un ministro viviera mejor.

Ahora, ¿por qué razones ocultas un individuo que va a ser ministro no tiene derecho a tener una casa del Estado? Creo que eso no es pureza, es puritanismo. Y el puritanismo no salva la ética de nadie.

Pero fui a la casa del ministro y lo que ahí encontré fue una buena casa a la orilla del lago y que tenía ropa de cama, tenía loza y, como favor, como una ayuda del Ministerio, tenía una ración semanal de frijol, arroz y carne de res seca, y tenía también una botella de whisky. Había también tres empleadas del ministerio, y

que no eran del Ministerio de Educación, eran de otro ministerio y servían a la infraestructura de las casas.

Prescindí de dos de las empleadas. Yo propiamente no, porque eso era un problema mucho más de una mujer, no es que yo sea machista, sino un problema mayor de la mujer que mío. No entiendo del mando de una casa. Entonces Elza me dijo: "Sólo necesito una". Luego les preguntó a ellas: "Si yo las rechazara a ustedes, ¿quedarían desempleadas?" Una pregunta bien hecha, claro. Ellas dijeron que no. Y en este caso despedimos a dos y nos quedamos con una. Y también suspendimos el litro de whisky semanal, porque no lo necesitábamos y nos quedamos con la pequeña ración de frijol, arroz, harina y carne seca. Eso era el bienestar. ¡Eso era! Ahora no lo es ni para un celador. Quiero decir, estas cosas existieron y existen en este país.

Ahora, lo que sigo sin entender es la venta de aquellas llamadas casas del lago que no moraliza nada. Por el contrario. Lo que hubo de escándalos en el gobierno del presidente Collor fue inenarrable, una cosa inédita en la historia del mundo, ni siquiera en la historia brasileña.

Pero por eso también creo que Brasil dio saltos maravillosos, porque eso fue posible, pero fue posible también un entendimiento.

Por tanto, creo que eso me da, primero, el fundamento para seguir esperanzado; segundo, para tener lo que no sería posible no siendo esperanzado: optimismo. Y soy un optimista, tampoco por obstinación, sino por una cuestión de comprensión del ser humano. En otras palabras, o tú lo haces o tú te acabas. Y entre acabarse y hacerse, creo que nosotros preferimos hacer.

[...]

Verás, ¡tus palabras fueron tan bonitas como tú eres bonita! Me identifico un poco contigo porque también conmigo sucedieron muchas cosas, es decir, en mi historia personal. Recuerdo que cuando tenía 16 años le escribí una cartita a mi madre, una cosa medio obvia, escribía ratón con doble ere e interesante [en portu-

gués, *interessante*] con "c" y cedilla. Y ella me contestó, porque yo estaba en unas vacaciones, por cierto ni vacaciones eran, estaba descansando por no haber hecho nada. Yo estaba flaquísimo. Estaba en la casa de una tía mía en el interior del estado. Ella me respondió: "Hijo mío, ratón se escribe con una ere, e interesante con ese".

Y yo me creía terriblemente burro y feo, las dos cosas. Creía que era burro, porque estaba convencido un poco de eso, y me hallaba muy feo, flaco y huesudo. Lo interesante fue precisamente que el padre de esta familia que está aquí, el papá de Nita, el papá de Lula, el papá de Helena y el suegro de Ivone y de Buck, quien, muchos años atrás, cuando yo tenía 16 o 17 años, en aquella época del ratón con doble ere, yo no podía estudiar ya, estaba impedido y mi madre empezó a hacer recorridos por la ciudad de Recife durante un mes en busca de una escuela para mí.

Y un día, desistiendo ya de su lucha, ella pasa por una calle en Recife, ve una gran placa: Colegio Oswaldo Cruz. Entra y va a hablar con el director. El director la recibe y ella le plantea lo siguiente:

—Mire, soy una mujer viuda, sin ningún recurso, tengo cuatro hijos, una muchacha está estudiando en la Escuela Normal, los otros dos están trabajando, el tercero gana muy poco y mi cuarto hijo desea enormemente estudiar, él es un chico estudioso, pero no puede.

Estoy hablando de Aluízio Araújo, quien es el papá de ellas [Nita, Lula y Helena].

El director dijo:

—Pues mire, de ahora en adelante puede, ¿quiere decirle usted que yo...? ¿Cuál es el nombre de él? ¿Cómo se llama?

—Paulo —dijo mi mamá.

—Pues dígale a Paulo que él únicamente necesita una cosa: ser estudioso. Ésa es la única exigencia que le pido. Usted puede irse a su casa ahora con su hijo matriculado.

Ustedes vean lo que es la historia, es decir, si no hubiera habido ese gesto amoroso de un hombre, en 1936, concediéndome la

posibilidad de tener el derecho de estudiar, yo posiblemente no estaría recibiendo hoy aquí este homenaje.

Ahora, ¿por qué es que...? Vean ustedes cómo uno puede interpretar mal la historia. Tal vez otro pudiera decir: entonces la cuestión terrible de la historia brasileña debe ser la de inventar hombres como Aluízio Araújo. No, no, no. Para mí lo que se plantea es respetar y amar a hombres como Aluízio Araújo, mujeres como Genove Araújo, su esposa, madre de ellos, ella está viva aún.

Bueno, pienso que debemos respetarlos, honrarlos, guardar su memoria, exaltarlos, reflexionar en torno a ellos, pero luchar para que no necesitemos de ellos y para que otros Paulos Freire existan. ¿Está claro eso? Parece que es aparentemente una ingratitud mía. No, no, no. Tenemos que gritar, honrar, prestigiar la memoria de hombres así, pero tenemos que luchar para que el Estado cumpla su deber, esto es lo que... en el fondo, lo que Aluízio quería también. ¿Entienden? Él quería que las niñas y los niños brasileños no necesitaran de la eventual buena voluntad de hombres como él. Y entonces entré en el colegio, fui llenando las lagunas que había tenido en mi formación, terminé como profesor ahí mismo y desde ese lugar di los saltos que he podido dar.

Entonces, estoy contento de oírte y quiero decirte que está por salir un libro mío de aquí... es propaganda, también, esto. Va a salir un nuevo libro mío que se va a llamar *Cartas a quien quiere enseñar*.[3] En él critico severamente la ideología de la falta de profesionalismo del profesional. Y no sé, creo que éste va a ser uno de mis mejores libros. Discúlpenme, a mí me gusta defender. ¿Saben? Éste todavía no ha salido, pero lo releí el otro día, leí las pruebas de la editorial y lo encontré demasiado bueno. Ahora estoy terminando otro, que aún no tiene nombre,[4] cosa rara, donde aparece un texto sobre exactamente esto: "Nadie nace hecho: es experimentándonos en el mundo como nosotros nos hacemos".

Es un texto en que me cuestiono, un texto pequeño de diez

[3] *Cartas a quien quiere enseñar*, Siglo XXI, Madrid, 1994.

[4] Se trata de *Política y educación*, Siglo XXI, Madrid, 1993.

páginas, como profesor, y hablo de nuevo del Colegio Oswaldo Cruz, porque fue ahí donde aprendí a volverme una persona inteligente como yo pienso que soy. Caramba, no puedo decir que soy burro sabiendo que no lo soy. Porque ahí es... a causa de la humildad me vuelvo mentiroso. No, soy inteligente en verdad o, más bien, estoy siendo inteligente... como tú quieres decir, en el fondo uno se ha vuelto esto, uno está siendo.

Ahora, lo que es formidable en ti, como lo es en mí, como lo es en muchas personas, que uno está sabiendo que la gente nunca es producto de una determinación histórica, uno está siendo, porque hemos descubierto que primero, no siendo, puede ser, y ahí optamos por ser, y nos volvimos inteligentes porque trabajamos con los demás. Solo, nadie se vuelve inteligente. Si dejas solito a un individuo durante 20 años, permanece tan burro como empezó. Él tiene que trabajar con los otros, en el análisis con los demás. Entonces nadie se torna inteligente sin someter lo que hace y lo que piensa a la apreciación minuciosa de la conciencia crítica o de la teoría sobre la práctica.

V. "¡JAMÁS ENVEJEZCAN, TAN SÓLO PERMANEZCAN MADUROS!"[1]

Lo que me preocupa en el diálogo de estos jóvenes es que, en la práctica educativa, es imposible concebir a un maestro que no enseñe y a un alumno que no aprenda. Educar forma parte del proceso de conocer. Es el acto de enseñar más el acto de aprender.

El papel fundamental del profesor es, al enseñar, posibilitar que el alumno *asimile* el significado más profundo de aquello que él está enseñando. Sólo así, el alumno podrá realmente conocer lo que, en este caso, significa reconocer aquello que ya es conocido por el profesor.

Estudiar es verdaderamente una tarea ardua, a veces hasta el cansancio. Pero cuando el joven *asimila*, se nota en su interior; cuando ilumina, cuando descifra el objeto de estudio, explota de alegría.

Encontrar lo que se busca es también una delicia. Ahora, "de la memorización", de la que los estudiantes hablan tanto en ese debate, ah, eso nadie lo aguanta. No es conocer, no es enseñar, no es aprender y no da alegría.

¿Y por qué este tipo de escuela existe?

En primer lugar, esta escuela tiene que ver con la tradición autoritaria de la sociedad brasileña.

Por otro lado, existe una mala formación del profesor brasileño y, al mismo tiempo, una falta de respeto hacia la persona de este profesional. Con lo poco que él gana, es difícil encontrar hasta tiempo para una formación mejor. El gobierno necesita asumir la responsabilidad de la formación permanente del educador.

Pero, dentro de esta amarga realidad, ¿qué es lo que un joven

[1] Artículo publicado en la revista *Carícia*, núm. 209, marzo de 1991, pp. 38-39.

puede hacer cuando se siente mal con este método de enseñanza y quiere cambiarlo? Mira, para empezar, es necesario asumir la convicción de que es posible cambiar. A partir de ahí, puede invitar a otros compañeros de clase para una reunión como ésta, hecha en *Carícia.*

Discutan la incomodidad que ustedes sienten como alumnos. Después hagan ciertas sugerencias que puedan ser llevadas a unos dos o tres profesores que ustedes conozcan bien y que sepan que tienen tendencia a aceptar cambios. Pidan una junta con estos profesores y conversen también sobre la triste experiencia que ellos viven. Pregunten si ellos no tienen a dos colegas más en la escuela que acepten empezar el cambio. Después es un salón que incentiva a otro y otro que incentiva a otro. ¿Quién sabe si el cambio no llegue a toda la escuela?

Acuérdense que el cambio no puede ser hecho por una sola persona. Éste nace de un deseo de uno, sí, pero colectivo, social. Todos nosotros tenemos que asumir responsabilidades en el proceso general del cambio. Y no tengan temor de sus deseos.

Desear no está prohibido, no es pecado.

A esta edad uno es impaciente, quiere el cambio inmediatamente. Como eso no sucede, se tiende frustrarse muy pronto. Sin embargo, no es posible entregarse a la desilusión.

Es necesario luchar pacientemente impaciente o impacientemente paciente. Quien se deja llevar sólo por la impaciencia acaba por atrabancarse. Y, sólo por la resignación, acaba dejando las cosas como están. Éstas son ideas de un individuo de 70 años con ideas de 15. Vive dentro de mí el niño que fui y que pude haber sido y no pude ser y que hoy procuro ser. No dejen morir en ustedes las niñas y los niños que son hoy para que jamás envejezcan, tan sólo permanezcan maduros.

VI. LO SIMBÓLICO Y LO DIABÓLICO[1]

Éste es un homenaje para un hombre, para un ser humano que simboliza, él mismo, la relación entre lo simbólico y lo diabólico. Que encarna la utopía, porque no es posible hablar, desde mi punto de vista, de simbolismo y satanismo, sin hablar de sueños, sin hablar de utopías, sin hablar de deseos, sin hablar de aspiraciones, pero tampoco sin dejar de hablar de la ideología diabólica del fatalismo que niega el sueño. Don Paulo representa, exactamente, ese gusto por soñar, ese gusto indomable de cambiar el mundo para hacer justicia a quien viene padeciendo injusticia y también justicia a los que la provocan, porque no es posible hacer justicia haciendo feliz únicamente la vida de los que no la tienen. Es necesario que los que la provocaron se asuman como autores de contravención, en lenguaje teológico, del pecado. Recuerdo ahora que una noche, en los años setenta, por cierto, la historia empezó en una tarde en que don Paulo estaba en Ginebra —tengo la impresión de que él estuvo en unos encuentros oficiales con el Consejo Mundial de Iglesias— y nos encontramos al atardecer y fui con dos amigos más, después de una amplia conversación con él, al aeropuerto y nos quedamos ahí sentados en una sala de espera. La plática era alegre, empapada del sueño de la liberación de este país, aquello a lo que João Edênio Valle se refirió. El sufrimiento con que don Paulo hablaba de la necesidad de intervenir, de testimoniar, de luchar, de amar e, imaginen, la profundidad de los sueños simbólicos fue tan grande que don Paulo perdió el avión en el aeropuerto.

Y quiero decirle a él, por primera vez, que tuve un cierto gozo de que él hubiera perdido el avión. Y no sentí culpa alguna. La

[1] Pronunciamiento en homenaje a don Paulo Evaristo Arns, PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica-São Paulo). Publicado en W. Tenório (coord.), *Lo simbólico y lo diabólico*, EDUC, São Paulo, 1999, pp. 131-134.

única cosa que hice fue asumir la responsabilidad de que pernoctase y lo llevé a mi casa. Llamé por teléfono inmediatamente a São Paulo y quedó confirmado el vuelo para el día siguiente. Aun le pregunté a don Paulo lo que él podía comer, cosa de la que yo no quería responsabilizarme, pues todavía me acuerdo que teníamos una buena porción de bacalao con coco.

Es una cuestión interesante que ocurrió en mi vida, en la vida de él, la pérdida de un avión, y la plática surgida de esa pérdida no era sobre el bienestar, sino sobre el malestar de mucha gente en este país, por el que él luchaba, en el sentido de que ese malestar disminuyera al mínimo y que quien mal estaba pudiera soñar con la posibilidad del bienestar.

Este tema de hoy, amigas y amigos míos, si me perdonan la inmodestia, que a veces es necesaria cuando es bien portada, si me permiten, yo diría que mi vida como educador y, por tanto, como político, ha girado centralmente sobre este tema, no siempre refiriéndome necesariamente al simbolismo y al satanismo. Pero siempre, y sobre todo ahora, de cinco o seis años a la fecha, insistiendo mucho en la cuestión de la utopía, en la cuestión del sueño, en la cuestión de la esperanza, en la cuestión de la ética.

Vengo hablando tanto sobre estas cosas y escribiendo que, a veces, hasta cuando abro la boca tengo la impresión de que el alumno va a decir: "Paulo, ¿tú vas a hablar sobre la utopía?" Porque esto está presente, está en mi cuerpo, en mi convicción. Hay un tiempo en que pronunciar la palabra cierta, la palabra que actúa, la palabra que transforma es ya empezar a transformar.

Existe un tiempo que exige la lucha, la pelea por el convencimiento de que la historia está ahí, de que la historia no ha muerto. Es necesario subrayar que la utopía y el sueño no han muerto. Dondequiera que haya un hombre o una mujer en el mundo, la esperanza continúa formando parte de su naturaleza.

Dije hace poco, en uno de mis trabajos más actuales, que no soy esperanzado por obstinación, soy esperanzado por una condición ontológica, eso tiene que ver con la naturaleza del ser humano, en cuanto ser que se reconoce históricamente como ser

inacabado. Sería imposible hacer este reconocimiento sin, al mismo tiempo, insertarse en un permanente proceso de investigación y búsqueda. La esperanza radica exactamente en esta necesidad natural del ser humano. Sabedor de mi no conclusión, busco la certeza de que necesito buscar. Certeza de búsqueda, pero no de una búsqueda cualquiera, sino la que acostumbro llamar Ser Más, que pasa por el tener más, pero que no se queda en éste, que no se sujeta en el tener más, que rebasa el límite del tener más.

Hoy, diabólicamente, hay una ideología volando y sobrevolando el mundo con un discurso posmoderno que insiste en decir que la utopía ha muerto, que insiste en decir que el sueño de la educación desapareció y que la tarea del educador o de la educadora, hoy, termina exactamente en la preparación y no en la formación.

Me gustaría que fuera proscrito este concepto de prepación. Hablo de formación y no de preparación, yo soy persona, no soy preparable, yo me formo y me deformo. Hay un cierto satanismo en esa ideología fatalista, por ejemplo, cuando dice que el desempleo en el mundo, para no hablar sólo de nuestro país, es una fatalidad del fin del siglo, pero para nada es cosa de fatalidad.

¡Es imposible no sentir repugnancia, es imposible no permanecer en constante protesta cuando se sabe la cantidad de personas que mueren por día en este país de hambre!, sabiéndose que la producción capitalista alcanzaría para alimentar dos veces a la población del mundo. Es una tragedia —dicen—, pero qué se puede hacer, la realidad es ésta. ¡No! La realidad no es ésta, incluso ninguna realidad jamás ha sido ésta; viene siendo así por intereses diabólicos que dividen a las fuerzas que humanizan el mundo, contra los cuales don Paulo por sí mismo supo luchar, exponiéndose amorosamente, porque es ésa otra cualidad sin la cual no es posible ponerse a soñar con la simbolización del mundo: es la valentía del riesgo, es la valentía de testimoniar.

Octava Parte

DECLARACIONES DE VIDA

I. "MI SUEÑO ES EL SUEÑO DE LA LIBERTAD"[1]

MUSEO DE LA PERSONA (MP): ¿Su nombre, el nombre de sus padres, la fecha de su nacimiento y dónde nació usted?

PAULO FREIRE (PF): Mi nombre es Paulo Reglus Neves Freire. Soy hijo de Joaquim Temístocles Freire, nacido en Rio Grande do Norte, y de Edeltrudes Neves Freire, nacida en Recife, Pernambuco, ambos obviamente fallecidos. Sería una coincidencia muy afortunada, ¿verdad? Mi nombre es Paulo Freire, es decir, ya le dije mi nombre completo, pero soy conocido como Paulo Freire; nací el 19 de septiembre de 1921 en Recife.

MP: Quería primero que usted hablara sobre su infancia: la relación con la familia, lo cotidiano, los juegos...

PF: Bien, nací, como le acabo de decir, en 1921 y, por tanto, en la década en que se vivió la experiencia, la primera gran experiencia de la quiebra de la economía capitalista. Fue exactamente en la década en que comenzó la gran crisis del 29, y eso tuvo una gran influencia sobre mi familia. Mi familia era una familia de clase media relativamente bien favorecida, pero que sufrió un gran impacto con la gran crisis capitalista. Mi padre era oficial de la Policía Militar de Pernambuco, pero por un lado también de la clase media, de Rio Grande do Norte. Por el lado de mi madre, su familia tenía una mejor posición económica; sin embargo, la crisis de 1929 incide exactamente sobre ese lado materno, y eso provocó en la familia la experiencia de ciertas necesidades básicas. En un primer momento, la repercusión de la crisis, como era normal, afectó ciertos gustos superfluos. Entonces, si la familia de mi madre acostumbraba tener en la vieja casa grande donde yo nací, en la Estrada do Encanamento, en Recife, dos visitas por mes de

[1] Entrevista concedida al Museo de la Persona (Museu da Pessoa) el 16 de octubre de 1992.

amigos para la comida, éstas empezaron a volverse menos frecuentes. Yo sé que en 1926 y en 1927 la cosa ya no iba nada bien y la situación comenzó a agravarse. Empezamos a tener recortes más grandes. Después, en el 29 y a partir de los primeros años de la década de los treinta, las dificultades eran tales que empezamos a tener una experiencia, aunque discreta, pero no dramática, de limitación o de disminución de la propia comida en casa. Comenzamos a comer menos. Y todo eso era compensado por los árboles frutales, por los frutos de esos árboles que teníamos no únicamente en el huerto de nuestra casa, sino también en otras huertas. Pero en 1932 la cosa se agravó de tal manera que fuimos obligados... Mi abuela perdió esa casa grande donde nací, en Casa Amarela, un gran sitio. No hubo posibilidad de recuperarla y de esa manera nosotros fuimos obligados —la familia, yo era un niño— a dejar Recife y adentrarnos un poco hacia el interior. Una especie de solución mágica que dio la familia: ver si al salir del centro urbano más fuerte era posible sobrevivir. Entonces la familia se muda de Recife a Jaboatão, una ciudad a 18 kilómetros de la primera. A pesar de mantener su autonomía política, hoy está a 10 o 15 minutos del centro de Recife. Es casi una prolongación de esta ciudad, aunque sea autónoma y tenga su política y su gobierno municipal. En aquella época, ir a Jaboatão era una especie de viaje. Recuerdo el día de la mudanza. Fui con mi padre en un camión de carga, con las últimas cosas de nosotros, posiblemente en el segundo o tercer camión. Fue todo un día. No había ni siquiera pavimento; sin embargo, hoy se hace eso con una gran rapidez. Nos fuimos a Jaboatão a un lugar llamado Morro da Saúde, adonde siempre quise ir y siempre que puedo voy. Y ahí entonces tuve una experiencia, la primera continuidad de la crisis que se agravó todavía más. Mi padre fue jubilado muy joven por cuestión de salud. No trabajaba. La sociedad brasileña es demasiado cerrada. En esa época no había nada que hacer y él pasaba el día en la casa, o leyendo o trabajando en un tallercito que él mismo montó. Hacía jaulas, hacía esto y aquello y nosotros al lado de él. Así que, gracias a la crisis, tuvimos la ventaja de haber tenido la presencia paterna. Y, en una

sociedad machista como la nuestra, tuvimos la oportunidad de convivir directamente con la figura paterna, lo cual es fundamental.

En Jaboatão aprendí muchas cosas. En primer lugar, aprendí a ampliar mi mundo. En Recife, mi mundo, en la Estrada do Encanamento donde nací, se limitaba o se restringía al huerto, incluso grande, de la casa. Y en Jaboatão, ese mundo creció un poco. Yo era un niño que cambió también de sociología, porque cuando dejé Recife, fui a vivir a Jaboatão a la orilla de un río. Ahí, al cambiar la sociología, cambié también la psicología, cambié la ecología. Quiero decir, empecé a sufrir influencias que no tenía antes y que fueron muy interesantes para mí, que me marcaron mucho. Amplié el universo de la amistad. Empecé a tener en Jaboatão a niños que permanecieron como amigos y que hasta hoy uno que otro sobrevive todavía. Niños que eran hijos de campesinos o hijos de trabajadores urbanos, por ejemplo, de la ciudad ferroviaria en la época que era Jaboatão. Pero la experiencia del hambre creció por un lado, pero era hambre de mercado, de los productos del mercado. Uno no tenía dinero para comprar. Pero no había el hambre rigurosa porque teníamos frutas en abundancia y se daban más fácilmente que cuando vivíamos en Recife. En aquella época, viviendo donde viví, en 1932, en ese lugar mencionado, difícilmente un niño podía pasar el día entero sin comer. Podía pasar hasta un mes sin comer frijol, sin comer carne... y eso tendría repercusiones, claro. Pero no dejaba de comer. Porque había mangos, *jacas*, plátanos, había todo. Además de eso, había huevos, también, de gallinas andariegas que los ponían en los huertos de los otros, en el mundo. Esos terrenos eran el mundo y, por tanto, yo era un niño del mundo y encontraba los huevos de las gallinas incautas. Y llevaba los huevos a la casa. No solamente yo los comía, sino también mi madre y mis hermanos. Éramos cuatro; hoy somos tres. Recientemente murió el mayor. Esa experiencia fue de hambre y de discriminación. Yo veía cómo los niños de clase media acomodada discriminaban a mis compañeros, a mis amigos, los hijos de los campesinos. Y nos encontrábamos en un sitio,

en un lugar, en un espacio, en un terreno, en que, incluso con discriminación, era posible una convivencia. Era exactamente en un campo de futbol. En el balompié había una convivencia que escondía las discriminaciones. Pero que yo entreveía y percibía. Tal vez percibía la discriminación más que entenderla. Y siempre me puse en contra. Es decir, desde niño yo me rebelaba ante cualquier manifestación discriminatoria. No importaba de qué. En aquella época hasta la discriminación religiosa me irritaba; me irritaba la discriminación racial, me irritaba la discriminación de clase. Por ejemplo: lo que yo no entendía como clase, pero entendía como el niño pobre, contra el niño negro, etc. En aquella época —en mi infancia— yo todavía no me rebelaba contra la discriminación, que sólo tiempo después percibí, lo que es la discriminación de género. La discriminación machista contra la importancia y contra los derechos de la mujer. En ese momento era difícil que entendiera porque yo también era un producto de esa cultura machista. Y estaba siendo moldeado de manera machista para reproducir exactamente el machismo que debo haber reproducido durante algún tiempo. Pero después me corregí. Hoy soy por lo menos un poco menos machista de lo que era. Ahora, pero lo que yo quería hacer destacar a ustedes y a quien después, no sé, de aquí a algunos años me escuche para estudiarme es la importancia de ciertas privaciones. La importancia que esas privaciones me proporcionaron en esa época. La propia experiencia de un hambre no demasiado austera, no demasiado rigurosa, fue importante para mí, fue fundamental. Yo era un niño que tenía una constante: ser curioso. Curioso es todo niño y lo es todo ser humano. Hasta diría que el fenómeno vital es curioso en sí. Pero yo vivía la curiosidad. Yo me indagaba mucho, mucho más a mí mismo que a los otros. Y me preguntaba y procuraba entender por qué yo no comía y otros sí. Quiero decir, desde la tierna edad me preparaba para oponerme a las injusticias sociales. Más tarde, cuando joven, cuando hombre, cuando adulto, empecé a arrojarme hacia el esfuerzo político-pedagógico y entonces todo eso vino a tono. En otras palabras, las memorias de mí mismo me ayudaron a enten-

derme en las tramas de que formé parte para descubrir la dimensión política e ideológica de todo esto. La cuestión del poder. En síntesis, si tú me preguntas: "Paulo, ¿crees tú que tu infancia fue trágica?" Yo digo: "¡No, fue dramática!" Pude ofrecer, años después, a mis hijos una infancia y una adolescencia que yo no tuve, pero no por eso me volví un padre licencioso ni un padre que procuraba ofrecer, costara lo que costara, a los hijos lo que yo no había tenido. Nunca pensé tampoco que eso fuese correcto, que fuera una buena pedagogía. Pero hice todo lo que era posible. Únicamente no hice lo imposible, lo imposible que yo creía que no podía ser hecho, ni debía ser trabajado. Pero todo para que mis hijos tuvieran experiencias un poco mejores, más favorables. Sin embargo, si tú me preguntas también: "¿Tú aprovechaste lo trágico o la problemática de tu infancia?", yo diría que sí, y pienso que ésta, a pesar de todo, fue altamente positiva como señalamiento de caminos, como planteamiento de dudas, de incertidumbres y como descubrimiento de ciertos valores que me son hoy aún muy preciados. En síntesis, eso es lo que yo podía decir de la infancia, de la adolescencia, mi gusto por la vida. Mi gusto por la vida viene desde ahí.

MP: ¿Cómo cambió? ¿Estudió, salió para trabajar...?

PF: Ah, bien. Ése es un momento importante y que tiene que ver con tu pregunta. Yo tenía un gusto muy grande por el estudio. Para que ustedes tengan una idea, entré, presenté un examen de admisión y entré en primer año, a los 16 años de edad. Exactamente cuando compañeros míos, de generación, estaban entrando a la universidad, o a la facultad, en aquella época. Fui un estudiante que empezó con atraso. Mi escolaridad fue una escolaridad tardía. Y tú entonces podrías preguntar: "¡Entonces, tú perdiste mucho tiempo!" No, no lo perdí, pienso que tú no vives perdiendo el tiempo sin más ni más. Yo no me estaba escolarizando en la escuela, me estaba educando en el mundo. No hice la primaria durante aquel periodo en que no lo hice, pero aprendí muchas cosas fuera de la escuela. Pero, por otro lado, sí había una dificultad para que yo estudiara: Recife en esa época sólo tenía una gran

secundaria oficial y el resto eran algunas escuelas privadas. Yo no tenía dinero. Yo no tenía condición de entrar a la escuela oficial, la cual era muy exigente. Era como hacer ciertos exámenes de admisión para universidades muy famosas y, lo que es peor, ellos reprobaban. Y yo no tenía dinero y mi familia no podía pagar una escuela privada. Tampoco tenía la manera de prepararme muy bien para enfrentar el llamado examen de admisión de esa secundaria. Con mucho sacrificio hice un examen de admisión a través de una escuela privada, que hacía pruebas en otro colegio. Cuando terminé el primer año de secundaria, quedé en peligro de no tener continuidad, de no entrar al segundo año. Entonces mi madre buscaba —casi todo el día se iba a Recife—, con una gran ternura, para ver si hallaba una escuela privada que me diera una beca para estudiar. Volvía triste, pues no había encontrado. Y yo me quedaba en casa esperando. Un día, ella salió y dijo: "Paulo, hoy voy a hacer el último intento". Y cuando volvió, llegó risueña y feliz y dijo que había encontrado. En verdad, ella pasó por una calle de Recife y vio una gran placa que decía: Colegio Oswaldo Cruz. Entró y habló con el director que, por coincidencia, es el padre precisamente de mi segunda esposa ahora —Nita—, quien tenía cuatro años en aquel tiempo y de quien fui profesor después. Ella habló con el licenciado Aluízio, que era el papá de Nita, y dijo: "Está bien, si su hijo es estudioso, no tengo problema, yo le doy el estudio". Y fue entonces cuando entré. Hoy tengo una gran deuda. Le deseo un enorme bien a él, que ya murió. Quedé muy agradecido con él y con la mamá de Nita, quien aún vive en Recife y tiene 90 años. Ellos me recibieron en el colegio y yo hice entonces desde el segundo año de secundaria hasta el último año del curso llamado prejurídico, y terminé haciendo la carrera de derecho. Y ahí también me volví profesor. Yo tenía un gusto, que preservo hoy, un gusto muy grande por los problemas del lenguaje. Estudié mucho la llamada gramática o la sintaxis de la lengua portuguesa, y después fui profesor del propio colegio. Y de ahí en adelante nunca más se me quitó el gusto por el estudio. Pero mi gusto no era por la abogacía. Descubrí eso inmediatamente al ini-

cio. Ahora acabé de escribir un libro en el que cuento esa historia, mi primera causa, aun para formarme. Fui con un joven dentista, quien compró un equipo dentario y no lo pudo pagar. Y yo era abogado de su acreedor. Y lo llamé a mi oficina. Él fue y empezó a platicar conmigo. Era un individuo de mi edad. "Sí, licenciado Paulo, no puedo pagar, usted no me puede demandar, no puede tomar mis instrumentos de trabajo." La ley no lo permitía, realmente. "Pero mis muebles se los puede llevar". Y dejé de ser abogado desde ese día. Le dije: "Mire, váyase a casa, pase por lo menos 15 días en paz con su esposa, porque de aquí a 15 días voy a devolver esta causa. Y su acreedor va a tener una semana más para conseguir otro abogado como yo, y luego lo va a fastidiar de nuevo, de aquí a unos 15 o 20 días". La abandoné, definitivamente, y me dediqué exclusivamente a la pedagogía. Después fui a trabajar al Sesi [Servicio Social de la Industria] de Pernambuco, donde tuve una experiencia fantástica, que me dio la posibilidad de reflexionar teóricamente sobre lo que veía, lo que hacía y lo que escuchaba. Y todo eso, el Paulo Freire de hoy viene no sólo de eso, sino a través de eso.

MP: ¿Usted llegó a ser profesor de la Universidad de Recife?

PF: Sí, acabé siendo profesor de historia y filosofía de la educación de la Universidad de Recife, y fue precisamente como profesor de esa universidad cuando hice, cuando defendí una tesis universitaria, que es todavía actual, profundamente actual. Esa tesis anunciaba la *Pedagogía del oprimido*, como anunciaba el libro que termino ahora, que ya terminé, el cual se va a llamar *Pedagogía de la esperanza.* Esa tesis tenía las matrices de todo esto y yo la defendí. Y, en un concurso, con una concursante, no fui reprobado, pero saqué el segundo lugar. Fue defendiendo esa tesis, sacando el segundo lugar, como legalmente obtuve el título de doctor en pedagogía. No me quedé con la llamada cátedra. Hoy no se sabe ya lo que es eso, pero quedé con el título de doctor y fui confirmado como profesor adjunto en la Facultad de Filosofía, en otra facultad. Esa tesis, que se llamó *Educación y actualidad brasileña*, fue o tuvo núcleos centrales básicos, los cuales se desarrollaron en

el libro *Educación como práctica de la libertad,* y que anunciaban también *Pedagogía del oprimido,* que escribí después, ya en el exilio.

MP: ¿Cuándo y cómo empezó usted a poner en práctica su trabajo? ¿Éste ya traía una filosofía de educación, no es así?

PF: Más bien, puse todo en práctica y aprendí a entender la teoría de esa práctica cuando trabajé en el Sesi. Fueron diez años de intensa investigación, junto con un estudio muy sistemático, teórico, que yo hacía constantemente conmigo mismo. Trabajé entonces en Recife durante toda esa época, ora asesorando a grupos que trabajaban en escuelas primarias, ora trabajando directamente, yo mismo, con adultos, con educación popular. No tengo ninguna duda de que aquellos periodos, desde fines de los años cuarenta y todos los años de la década del cincuenta, fueron profundamente fundamentales desde el punto de vista de mi formación política, científica e ideológica, pero también en las colinas de Recife, en los callejones estrechos de esta ciudad, en las áreas rurales de Pernambuco. Ahí, entonces, creé el servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Pernambuco, que hoy todavía existe, para la formación de cuadros para profesores, para jóvenes estudiantes, hasta llegar al gobierno de Goulart cuando, siendo ministro de Educación Paulo de Tarso, aquí en São Paulo, el mismo que fue secretario de Educación de Montoro me lleva a Brasilia para que yo coordinara el Programa Nacional de Alfabetización en 1963. Antes de eso, también en el 63, hicimos un gran trabajo en Angicos, en Rio Grande do Norte, bajo la dirigencia del entonces joven Marcos Guerra, quien hoy es el secretario de Educación del estado de Rio Grande do Norte. Marcos era estudiante universitario. Hice un trabajo en Angicos con el secretario de Educación de Rio Grande do Norte de esa época, quien me buscó en Recife y me llevó para allá. Hice una serie de peticiones de orden político al entonces gobernador de Rio Grande do Norte. Él aceptó e hicimos un bonito trabajo con la juventud en Angicos. Se alfabetizó a 300 y tantas personas en un periodo de dos a tres meses. João Goulart fue a la clausura de ese trabajo, vio aquello y quedó muy conmovido por lo que se realizó en ese estado de Rio

Grande do Norte. Enseguida, el ministro de él en esa época, que todavía era Paulo de Tarso, me llevó para implantar ese plan de alfabetización, que fue abortado, precisamente, por el golpe de Estado.

MP: ¿Usted recuerda la clausura de Angicos? Leí en un reportaje que, ante todas las autoridades presentes, un señor de 70 años dijo que más grande que el hambre de la barriga es el hambre de la cabeza.

PF: Incluso él hizo un discurso. Fue muy interesante porque el presidente de la República ya había clausurado la reunión cuando él pidió la palabra. No formaba parte del protocolo. Pidió la palabra para hablar y me acuerdo que uno de los presentes de la comitiva del presidente dijo así:

—¡Cuidado, rompió el protocolo!

Él se volteó y dijo:

—¿Rompí qué?

Nadie contestó ya. Y João Goulart, que era un hombre muy sencillo, agregó:

—Claro, puede hablar.

Él se levantó y dijo:

—Alteza —llamó al presidente Goulart alteza [risas]—, me acuerdo que una vez hubo mucha hambre en este estado y otro presidente, que era Getúlio Vargas, vino aquí a Rio Grande do Norte para ayudarnos a acabar con el hambre de la barriga. Y hoy ha venido Vuestra Alteza para ayudarnos a matar otra hambre, el hambre de la cabeza, el hambre del saber.

Después él dijo una cosa que la prensa no sacó, no informó.

—Nosotros hemos aprendido aquí, presidente, más que a firmar el nombre, más que a leer una carta. Nosotros hemos aprendido aquí a cambiar.

Sí, porque João Goulart había citado en su discurso la lectura de la carta del ABC del país, que era la Constitución. Y él dijo:

—Nosotros hemos aprendido, presidente, más que a leer la carta del ABC de Brasil, hemos aprendido a cambiarla también.

Eso es una cosa fantástica, y esta afirmación de él no fue cita-

da por la prensa de la época. No lo fue. Pero él dijo eso. Y debe haber exacerbado con esa frase suya a los líderes del golpe que se dio al año siguiente. Y recuerdo que en esa reunión estaba presente y escuché esa frase del entonces general, el mariscal Castelo Branco. Él estaba presente y era en esa época comandante del IV Ejército. Él fue allá. Eso debe haber sido en junio [agosto] de 1963. El golpe fue en abril de 1964, es decir, en aquel momento Castelo Branco ya tenía todo el esquema del golpe, no hay duda. Y escuchó la frase de ese hombre. Después, él habló conmigo y dijo:

—Profesor, creo que usted defiende una pedagogía sin valores.

Nunca he olvidado esa plática con Castelo Branco. Le dije:

—No, general, creo que por el contrario —él había dicho más posiblemente una pedagogía sin jerarquía. Y continué—: No, usted está equivocado, yo defiendo valores y los valores establecen jerarquías. Ahora solamente que lo que pienso es que la jerarquía que está ahí montada y estableciendo principios para nosotros está necesitando un cambio. Creo que está montada sobre bases injustas, etcétera.

Él se dirigió a mí:

—¿Usted acepta hablar para nosotros en el IV Ejército?

—Hablo donde usted quiera.

Pero no dio resultado ya, ni tiempo. Y pienso que el discurso de aquel hombre no ayudó, de ninguna manera, a suavizar el golpe. Debe haber, yo no diría que el discurso del hombre haya sido la causa del golpe, sería una locura de mi parte, la historia no es así tan simple, pero el discurso del hombre debe haber aguzado un poco las preocupaciones conservadoras de entonces. Quiero decir, hoy ves cómo la historia es bonita. Un discurso de ésos no dejaría a mucha gente demasiado asustada, solamente a uno que otro más conservador. Pero en aquella época, un discurso de ésos asustaba al 99% de los conservadores.

MP: ¿Usted no estaba contando el otro día la historia del rayo de la muerte?

PF: El rayo de la muerte era una cosa, uno estaba convencido, en esa época ya, de que era necesario usar tecnología. Es decir, tú

no puedes transformar la educación, reducir la educación a la tecnología. Se necesita más que eso. Pero tú no puedes negar, primero, la posibilidad de su uso; segundo, la eficacia de su uso. Pero uno quería hacer eso de forma que no impusiera demasiado tributo al propio pueblo, y no era posible pensar en la importación de proyectores estadunidenses que costaban 22 o 25 dólares en aquella época, que era mucho dinero en ese entonces. Y uno vivía procurando la manera de cómo se podía proyectar cuando... un día recibo un telegrama que decía: "Descubrimos el rayo de la muerte". Y me quedé sin saber [risas] qué diablos era. Afortunadamente no encontraron ese telegrama, porque si el ejército lo hubiera tomado, habría sido una complicación de los demonios cuando me llevaron preso. El rayo de la muerte que iba a matar a todo el ejército. Mucha cosa fue así que se hizo. Y el rayo de la muerte era un proyector que Calazans anduvo inventando con no sé quién más. No sé describir bien el rayo de la muerte, pero sé que éste lanzaba una cosa como un foco, una linterna, y el hecho es que el rayo de la muerte proyectaba perfectamente. El pueblo lo adoraba. Pero mira: sobre el trabajo de Angicos, hasta le dije a Marcos, cuando él tomó el cargo, que valdría la pena hacer una investigación (que nunca fue hecha), una investigación para recoger, no sólo desde el punto de vista de la alfabetización (que fue hecha en esa época) entre los que vivieron aquella experiencia, ver las influencias, por ejemplo, en el campo de la política. Yo estuve con el hombre del discurso, hace diez años, cuando llegué del exilio. Hubo ahí una conmemoración en Natal,* fui y él estaba también, en la comida, y recordamos todo. Porque hubo huelgas y durante aquel trabajo hubo la primera gran huelga de trabajadores de la industria. Una cosa bella. Ellos se juntaron, se movilizaron en función de la discusión política, se alfabetizaron y se fueron a defender sus derechos. Declararon la huelga y salieron victoriosos. Al principio, me dijo Marcos, hubo una tentativa de los municipios vecinos a Angicos de mandar a sus empleados allá en camiones

* Ciudad brasileña, capital del estado Rio Grande do Norte. [RT.]

de carga para acabar con la huelga, para hacer que fracasara ésta, y los estudiantes, que eran los educadores, supieron eso y fueron con los propios trabajadores en medio de la carretera y paraban a los camiones que venían de las otras ciudades y les daban lecciones a los otros trabajadores y ellos se regresaban y la huelga triunfó. Quiero decir: eso es un ejemplo extraordinario. ¿Tú ya imaginaste si uno pudiera hoy estudiar eso con la gente de esa época, retomar esa memoria? Eso, para mostrar la importancia de un trabajo hecho en tres meses, tres meses, en el sentido de la ciudadanía. En el sentido de la invención de la ciudadanía. En otras palabras, una educación lúcida, una educación crítica. Pero Marcos estaba muy animado; sin embargo, él mismo no pudo llevar adelante ese proyecto.

MP: ¿Usted trabajó directamente junto con los estudiantes?

PF: ¡Trabajé!, yo los capacité, llevé al equipo de la Universidad de Recife a Natal, y ahí nosotros capacitamos al equipo central de los estudiantes, quienes a su vez dieron capacitación a otros equipos. Yo iba constantemente a Natal, de Natal iba a Angicos para observar *in situ* el proceso. Mi hija Madalena, cuando tenía 15 años, trabajó allá, sustituyó un día a uno de los coordinadores que se enfermó, y ella realizó un bonito trabajo. Ésa fue posiblemente la primera manifestación de Madá como educadora, a los 15 años.

MP: Voy a cambiar un poquito de tema, después volvemos. Quería que usted me contara sobre su matrimonio, su noviazgo, su esposa...

PF: Estoy teniendo una segunda experiencia de matrimonio. En el primero, del cual nacieron Madalena, Fátima, Cristina, Joaquim y Lutgardes, yo era muy joven. Me casé a los 23 años y encontré un día en el mundo a Elza, quien fue la madre de mis hijos. Y nos hicimos un gran bien el uno al otro. Un enamoramiento profundo. Vivimos 42 años juntos. Elza era profesora, una educadora para mí de un sentido, una sensibilidad práctica enorme, con una capacidad de entender su propia práctica también, muy sensible, en el gusto de su silencio. Quiero decir: ella hablaba

poco, pero observaba mucho y era muy querida por sus colegas, por los alumnos, e hizo una bonita carrera pedagógica en Recife. Ella fue profesora, después directora de grupo, pero tuvo ahí un bello gesto que fue, después del golpe, la solidaridad absoluta que tuvo para conmigo. Elza me iba a visitar a la prisión y nunca dijo: "Estás viendo, Paulo, si hubieras pensado más..." ¡Nunca! Es decir, ella fue solidaria, absolutamente solidaria. Fui al exilio, y ella y los hijos fueron conmigo. Con eso, ella perdió 27 años de trabajo. Porque para ir, ella tuvo que renunciar, y al pedir la dimisión, ella perdió todos esos años. Y cuando volvió, ningún gobierno reconsideró su propia petición. Ella murió con esa tristeza de haber pedido la renuncia porque no podía dejar de pedirla. Si no la hubiera pedido, ella habría sido dimitida por abandono y pensaba que era horrible que la despidieran por ese hecho. Entonces pidió su renuncia. Mi vida fue con ella, en esos 42 años, una vida de enamorados. Ella me apoyó de manera extraordinaria, me dio siempre una fuerza enorme. Acostumbro siempre decir que Elza me provocaba y me desafiaba hasta con su silencio. Me acompañó durante todo el exilio y viajó mucho conmigo tanto como ella pudo, porque yo siempre defendía esa tesis de no viajar solo. A mí no me gusta dormir solo. Y permanecía con ella todo el tiempo, y cuando viajaba yo exigía que quien me convidara pagara los gastos de ella. Ahora, ella no podía viajar tanto como Nita viaja hoy. Porque ella tenía hijos pequeños que cuidar y tenía una casa con la responsabilidad de los hijos pequeños.

En mi segundo matrimonio, ni Nita tiene hijos pequeños ni yo los tengo ya. Entonces, somos dos adultos que podemos movernos a través del mundo. Nita viaja más de lo que Elza viajó. No es porque sea la segunda, sino porque ha tenido una circunstancia que la otra no tuvo. Obviamente no tendría. Pero Elza murió cuando, en cierto sentido, yo lo esperaba, pero en otro sentido yo no lo esperaba. Porque en el fondo tú nunca esperas el dolor terrible que significa cuando el cuerpo del otro se detiene. Y tuve esa experiencia trágica de perder a Elza en mi cuerpo, en mi pecho. Y fue una cosa dramática. Sentí el desencanto de vivir. Hubo una

ruptura enorme que se colocó frente a mí, entre mí y el mundo, entre mí y la vida. Y yo estaba desencantado. Me consumí. Y mis hijos, mis amigos más allegados, más íntimos dudaban hasta de que si yo sería capaz de dar el salto después. Es interesante.

Sabes, hoy estoy convencido, posiblemente hasta mucha gente haya visto extraño, que habiendo vivido tan intensa y plenamente con Elza durante 42 años, yo me casara de nuevo. Posiblemente, todo el mundo tiene derecho a hacer conjeturas en torno a la vida de los demás. Y posiblemente, hasta yo, que si no fuera conmigo, podría haber hecho esta conjetura con otro cualquiera. Y hoy estoy convencido de que cuanto más has amado, tanto más tú puedes seguir amando. Y cuanto menos puedes amar, tanto menos puedes continuar amando. Mi experiencia con Elza había sido una experiencia tan plena, tan grande y tan fantástica, que no pude quedarme solo. No resultaba. Es decir, yo tenía que seguir amando. Pero, para que yo continuara amando, era necesario que sepultara a Elza. Y lo que quiero decir con esto es que ella ya había sido sepultada al día siguiente de su muerte. Pero tú puedes sepultar a una persona en 1992 y mantener la persona viva hasta el año 2000, 2010. Tú empiezas a tener una experiencia necrófila. Y dejas de amar la vida y comienzas a amar la muerte. Da tentación de resucitar al muerto, pero sin resultado, porque tu poder no es suficiente para resucitar plenamente al muerto. Por tanto, es necesario sepultar al gran amor, es necesario reconocer o asumir la ausencia de éste. En el momento en que asumes la ausencia, la ausencia cambia de cualidad. Ya no es una ausencia dramática y dolorida, porque empieza a volverse una presencia remota. La ausencia se viste de una nostalgia risueña, en que tú convives con la positividad del pasado. De este modo, tú estás dispuesto a reabrirte al mundo. Y eso es lo que tiene que hacerse. Y no hay duda de que eso tiene que hacerse.

Y no quedarme dentro de casa muriendo, y morir con la responsabilidad que creo que cada uno de nosotros tiene con el mundo, en niveles diferentes. Tú eres responsable por el mundo como yo, como tu otro, sólo que en niveles diferentes. Nosotros somos esa

responsabilidad. Yo no tenía el derecho a renunciar o a huir de esa responsabilidad porque Elza ya no estaba en el mundo. Entonces, fue exactamente en ese clima emocional y poco racional, también afectivo, crítico, ingenuo, que Nita —quien fue alumna mía, de niña, y que después fue muy amiga de Elza y de mí, y luego éramos muy amigos las dos parejas— gozaba mucho de la predilección de Elza. Nita enviudó. Murió su marido, Raul, antes que Elza, once meses antes. Y Nita también quedó muy herida, muy traumatizada, y cuando todavía Elza vivía, ella me buscó para que yo orientara su tesis. Elza también me lo pidió y yo acepté. Era la tesis de su maestría. Y empezó a trabajar con Elza. Cuando Elza murió, yo dejé todo. Sólo me la pasaba llorando, oyendo música y tomando whisky. No salía de casa. La primera cena cuando fui a un restaurante, me sentí profundamente culpable. Cómo es que yo estaba en un restaurante y Elza estaba muerta. Yo viví así, culpándome por todo. Cuando retomé el trabajo con Nita y con la universidad, descubrí que Nita podía ser más que la amiga que venía siendo. Y ella también descubrió eso en mí. Nos descubrimos, a fin de cuentas, en una perspectiva hasta entonces no percibida. Éramos tan sólo buenos amigos. Y yo, el orientador de su trabajo. Entonces ahí nos pusimos de acuerdo para vivir una vida diferente. Nita me dijo al comienzo de nuestra aventura: "Es cierto, yo no tengo que sustituir a Elza o continuarla, como tú no tienes que sustituir a Raul o ser su continuación". Es decir, no se trataba de la sustitución o de la continuidad, sino de que empezáramos juntos otro momento de nuestra vida. Porque si uno trata de pensar que el otro está sustituyendo al que salió, o al que perdió o al que murió, uno no hace la nueva vida. Es este asunto del que hablé antes. Era necesario sepultar primero a Elza, sepultar a Raul, para que los dos que quedamos vivos pudiéramos, en paz, sin culpas, recrearnos el uno con el otro. Esta cosa no es fácil. Esta cosa tú la tienes que enfrentar: el análisis de los demás, las críticas, las restricciones. Respeto mucho la opinión de los otros, pero ahí es necesario ver la mía y la de ella, y ningún hijo mío tenía el derecho de interferir en esto. Ni yo le reconocería a ninguno de ellos

este derecho. Obviamente que se los comuniqué, les comuniqué, no les pedí permiso. Porque creía que era un absurdo que les pidiera permiso, como ellos no tenían que pedirme autorización, ni nunca me la pidieron, para casarse. Así que no les tenía por qué pedir permiso. Pienso que al principio deben haberse quedado impresionados, unos más que otros, pero creo que eso es natural. Cada uno a su manera vino superando su sorpresa y descubriendo que era mejor el papá vivo, sorprendiéndolos, que el padre muerto para ser coherente. Y era eso más o menos lo que tenía qué decir.

MP: ¿Usted no va a tocar el asunto de su exilio...?

PF: Pero es porque ya he hablado mucho de eso en los libros. [Risas.] Si toco eso ahora, el tiempo de la entrevista va a extinguirse, ¿viste? [Risas.] Es toda una vida. Además, hay cosas bellas para conversar sobre eso. Y tampoco me desviaría para dar esta entrevista. Creo que esto es un trabajo excelente que se hace aquí. Conservar un poco de las memorias del país es un paliativo para uno. Y creo que tengo algo de importancia en nuestra historia. Y es un deber mío hacer esto. Ahora, no puedo... Primero, porque ahora tengo un compromiso con unos profesores europeos. En segundo lugar, si eso fuera posible, porque también depende de los criterios de ustedes en relación con el tiempo. Entonces, concertamos una cita de nuevo y vengo acá, y hablo más, dos horas. [Risas.] Tengo muchas cosas bonitas que decir, todos estos pasajes los he dicho en libros, pero tengo la impresión de que decir con el cuerpo, con la imagen, es más fuerte. Después, el tipo de público que ve esto no es necesariamente el que lee. De manera que estoy a tu disposición. Eso es lo que quiero decir.

MP: Para terminar, quisiera que usted hablara sobre un sueño...

PF: Mira, en primer lugar, yo, hasta ahora, en este libro que acabé de escribir, hablo mucho de los sueños. Y llego a decir que el sueño no es solamente un derecho, es hasta un deber que uno tiene. El sueño forma parte de la naturaleza del ser que nosotros, mujeres y hombres, estamos siendo. O sea, no sería posible ser este ser que somos, tú ves hasta desde el punto de vista biológico,

desde el punto de vista genético, nosotros somos seres muy especiales. Nosotros somos seres programados, realmente, pero no determinados. Y nuestra programación es una programación que se funda en una cosa con la cual nosotros nacemos, pero recreamos, que es eso a lo que llamo "la curiosidad ante el mundo". Y por eso nosotros también somos seres y estamos siendo seres que no podemos seguir viviendo sin estar implicados en un pensamiento permanente sobre el mañana. Es inevitable para el ser humano continuar si él deja de pensar en el mañana. No importa que sea un pensamiento en torno al mañana, el más ingenuo posible, el más inmediato, el de si uno va a tener café mañana, o si uno va a leer o releer a Hegel o a Marx. No importa. Nosotros somos seres constituidos de tal manera que el presente, el pasado y el futuro nos enlazan. Mi tesis entonces es la siguiente: no puedo y no puede existir un ser que no esté permanentemente preocupado con llegar a ser, por tanto, con el mañana, sin soñar. ¡Es inevitable! Soñar aquí no significa soñar con lo imposible, sino proyectar. Significa estructurar, significa conjeturar sobre el mañana. Y cuando tú me preguntas, la cuestión ahora es saber cuál es el sueño en torno de este mañana.

Segundo: la cuestión fundamental es saber con qué sueño, contra qué sueño. Porque no puedo soñar a favor de alguna cosa, si no sueño contra otra; que es exactamente aquella que obstaculiza la realización de mi sueño. No puedo soñar si no tengo claridad también de a favor de quién sueño. De ahí que el acto de soñar sea un acto político, un acto ético y un acto estético. Quiero decir, no es posible soñar sin belleza, sin moralidad y sin opción política. Y cuando tú me dices: "Paulo, yo también sueño", quiero saber con qué y a favor de quién sueñas tú. ¿Cuál es el sujeto beneficiario de tu sueño? ¿Es la burguesía que explota o es la masa desheredada que sufre? Y no basta que me digas: "Sueño por la humanidad", porque la humanidad es una abstracción y no existe, ¿entiendes? Entonces ahora, cuando tú me preguntas: "Paulo, dime cualquier cosa sobre tu sueño", yo diría: mi sueño fundamental es el sueño por la libertad que me estimula a luchar

por la justicia, por el respeto al otro, por el respeto a la diferencia, por el respeto al derecho que el otro y la otra tienen de ser él o ella misma. Es decir, mi sueño es que nosotros inventemos una sociedad menos fea que la nuestra de hoy. Menos injusta, que tenga más vergüenza. Ése es mi sueño. Mi sueño es un sueño de bondad y de belleza.

MP: Si pudiera dejar un mensaje a las futuras generaciones que vienen llegando...

PF: Mira, sería de nuevo el mensaje en torno al sueño. En otras palabras, yo les diría a los jóvenes que hoy posiblemente no me leen y escuchan porque todavía no les entra la curiosidad para hacer estudios e investigación, que ellos están quedando implicados con su sueño. La juventud brasileña vino a las plazas y a las calles. Pero viene ahora de una forma mucho más divertida de lo que mi generación, que no logró llegar. La tuya tampoco pudo, mientras que la generación de jóvenes, de cuando yo era maduro, venía a las calles brasileñas y también a las plazas públicas, defendiendo la tesis de que era necesario que las mujeres jóvenes tuvieran solamente un par de jeans, una blusa únicamente, que se lavara el sábado por la noche en casa, porque tener dos blusas significaba burguesía. La juventud de hoy, la muchachada, sale a las calles, se pinta la cara, inventó la generación de las caraspintadas, de las caras llenas de color, de belleza, a fin de cuentas, despreocupada de si eso es ingenuidad burguesa, preburguesa o revolucionaria o nada. Es decir, la juventud ha llegado dispuesta a la invención, dispuesta al amor. Entonces, cuando tú me pides una palabra, yo te diría: esa juventud es la que me está mandando mensajes. A mí ahora me gustaría decirle a esta juventud tan sólo, a mis 71 años, que la entiendo. Y que yo también soy un carapintada.

II. "ME GUSTARÍA PODER ALEJAR, LO MÁS POSIBLE DE MÍ, LA MUERTE"[1]

Nací el 19 de septiembre de 1921 —tengo 75 años— y vivo una experiencia que, de modo general, los llamados "intelectuales" tienen o pasan: la de vivir una imposible dicotomía entre mente y cuerpo. La mente se mantiene viva, curiosa, inquieta, arriesgándose. El cuerpo no la acompaña. Acostumbro decir que no es fácil vivir esta sensación de tener una mente joven en un cuerpo de 75 años, el cuerpo no logra seguir el ritmo.

Cuando se llega a cierta edad (que a veces la llaman ampulosamente "edad provecta") y le preguntan sobre la educación de la juventud —la que está llegando o la que está aquí—, el entrevistado o la entrevistada corre el riesgo de enclaustrarse en su edad y empezar a considerar peligrosa a la nueva edad. Comienzo, entonces, denunciando este riesgo, o sea, voy a evitar que, al tratar de plantearme, no me lleve a pensar como un individuo que habla de arriba hacia abajo sobre el futuro de los que están ahora haciendo su presente.

En primer lugar, la práctica educativa tiene que ver, en la medida en que es una práctica social histórica, con las condiciones de tiempo y espacio en que se da. A causa de las revoluciones tecnológicas, que ocurren en plazos cada vez menores —cuando uno piensa en la Edad Media, las diferencias sustantivas de un tiempo hacia otro pasaban cien años para ser vividas y hoy se aprecian diferencias en el campo de la tecnología y de la ciencia cada semana—, hay una cierta velocidad que nos hace pasar por el tiempo, quedando atónitos a veces. Estos avances plantean algunas exi-

[1] Declaración a Zélia Goldfeld, publicada en el libro *Encontros de vida: 34 depoimentos de pessoas com mais de 60 anos apaixonadas pela vida*, Record, São Paulo, 1997.

gencias para esta joven generación de ahora o para la otra que está llegando de forma inmediata. Por ejemplo, la necesidad de que su experiencia educativa sea una experiencia centrada en el desarrollo, en la creación, en la construcción y en el desarrollo de una conciencia que llamo *conciencia crítica.* Es decir, los avances tecnológicos vienen exigiendo cada vez más respuestas rápidas, precisas e inmediatas a los diferentes retos que a veces se atropellan. Y estos desafíos no pueden quedar en espera del mañana. Éste es uno de los problemas que la nueva generación ya está enfrentando y el motivo por el cual necesita también asumir la lucha por una transformación pedagógica. Su formación debe ser una formación que se fundamente, primero, obviamente, en el respeto a la persona del joven, del educando, como artífice también de su propia formación y no como puro objeto de ésta. La tradición brasileña, profundamente autoritaria, siempre coloca al formando como un objeto bajo la orientación del formador, quien funciona como el *sujeto que sabe.* Es necesario que deje de ser así.

Es obvio que no estoy defendiendo que el formador deje de asumir una tarea fundamental que es la tarea de *formando, formarse,* y el educando que, siendo formado, forma y se forma. Lo que defiendo es esta posición para ambos: el educador y el educando como sujetos del proceso docente, del proceso formador, aunque diferentes uno del otro.

Hace 30 años defiendo la posición, radical sin duda, de que el conocimiento no se transfiere, el conocimiento se construye. Como la inteligencia: tú la construyes, produces la inteligencia, no la recibes gratis. Éste es uno de los problemas que tiene que ser enfrentado por las nuevas generaciones comprometidas en el proceso educacional. No hay duda de que la práctica pedagógica en Brasil, y fuera de él también, no contribuye en casi nada a una formación crítica, a lo que vengo llamando *curiosidad epistemológica.*

Me preocupa el modo como debemos vivir la práctica educativa. Se debe entender esta práctica como una experiencia política, como un acontecimiento estético y, por tanto, como una cierta belle-

za en sí misma; la práctica educativa como moralidad, por tanto, como ética. Estas dimensiones de la naturaleza del ser de la práctica educativa necesitan vivirse plenamente en la práctica docente y discente. Es necesario ver la práctica educativa como sueños dentro de los cuales haya deseos legítimos —y, por qué, no los llamados ilegítimos, pues a mí me preocupa saber quién es el juez que dice que un cierto deseo mío es ilegítimo—. Veo la necesidad de la plenitud del ejercicio pedagógico como *politicidad*, como *eticidad*, como *esteticidad* y como gnoseología; en otras palabras, como producción del conocimiento.

Hoy convivimos con los discursos ideológicos que niegan la ideología, es decir, estamos delante del discurso neoliberal que viene mañosamente imponiendo, sobre todo a la juventud, el pensamiento de los intelectuales ayer progresistas o de izquierda y que hoy, estupefactos ante la caída del muro de Berlín, están convertidos al pragmatismo del discurso neoliberal, un discurso que viene despoetizando cada vez más la educación y la escuela. Esto es una amenaza para el hombre y para la mujer. Ante el hecho de esta naturaleza —y ésta es ya una preocupación de hoy y no de mañana— defiendo una educación *critizante*. Que ellos, los jóvenes, se convenzan de que ésta no es tan sólo una lucha de los viejos, sino una lucha de ellos, una lucha de los viejos jóvenes, de jóvenes que no quieren envejecer.

Creatividad

La creatividad tiene que ver mucho con una de las connotaciones de la vida, del fenómeno vital que es la *curiosidad*. No hay vida en que la curiosidad no se asome. Los árboles que dan las jaboticaberas, por ejemplo, son curiosos; el propio movimiento, a veces, de una rama que busca el sol, huyendo de la sombra en busca del sol, implica la necesidad de la supervivencia que está cargada de curiosidad. Si uno piensa un poco en la curiosidad del árbol mencionado, de los animales y de las personas, no hay duda alguna de

que, si al nivel de la vida, del fenómeno, de la experiencia vital, la curiosidad es innegable, al nivel de la existencia humana la curiosidad se inquieta, se amplía y se profundiza.

De este modo, al nivel de la experiencia existencial, la curiosidad —que implica a veces una cierta estupefacción delante del mundo, una cierta admiración, una cierta inquietud, un conjunto de preguntas, indagaciones o silencios— nos acaba por empujar hacia una reeleboración del mundo. Nosotros, hombres y mujeres, nos volvemos seres *reelaboradores,* reconstructores del mundo que no hicimos. Y no hay reconstrucción sin creatividad. En el fondo, la creatividad tiene que ver con la remodelación del mundo. Por un lado, la creatividad forma parte de la naturaleza misma de que nosotros estemos en el mundo; por otro, ésta es una necesidad para la propia supervivencia de la mujer y del hombre en el mundo, con los otros. En este sentido, obsérvese cómo las experiencias autoritarias son profundamente castradoras y deshumanizantes y cómo mutilan tu posibilidad de correr el riesgo.

El *gusto del riesgo* también forma parte del ímpetu creador, es decir, sin arriesgarme no creo nada. Por eso establezco una diferencia entre el intelectual que lee durante diez o 20 horas los textos, los pronuncia como si fueran la recitación memorística de un poema, y el intelectual que, al gustarle mucho más la vida que el otro, lee más y seriamente. Es decir, lee pero reconstruye lo que lee, recrea lo que lee, puede hasta no citar una página entera, pero aprehende la sustantividad de lo leído y por eso aprende. Este intelectual se arriesga. Cuando él escribe, aunque de vez en cuando cite algo, no necesita transformar su texto en una colección de citas en que él se manifiesta de vez en cuando sólo para ligar un pasaje citado a otro. Este segundo intelectual, de modo general, es bienamado y no tiene miedo de la luna llena. El primer tipo de intelectual, si se detiene delante de una luna que empieza a platear el mundo, dice: "Esto no es exacto". Él niega la belleza porque ésta no es exacta, sino en verdad lo que tiene es miedo de la belleza; de modo general, él es mal amado, y no se ama tampoco. El segundo intelectual inmediatamente se arroja a lo desconocido,

curioso por saber lo que es, y está siempre dispuesto a reelaborar, a reconstruir.

Yo diría también que una de las notas centrales de una práctica educativa, principalmente en estos tiempos actuales de avances tecnológicos en que tú te puedes volver tecnicista, es vivir intensamente la *esteticidad* de la educación. Soy tan exigente con esto que ni siquiera uso la expresión que dio título al famoso libro de Herbert Read, *La educación por el arte*, en los años cincuenta. La educación es ya ese "arte", a pesar de poder hacerse también por el arte. Ésta es en sí una propuesta artística, ésta ya tiene arte. Entonces, no hay educación sin creatividad. La creatividad tampoco existe como una virtud que tú recibes de Papá del Cielo; ella es construida en la medida en que me arriesgo para crear, en que me expongo, en la medida en que no tengo miedo a equivocarme, que me vuelvo más creador y menos copiador. (Es verdad que hay un cierto mérito en la copia, pero la copia que se detiene en ésta no sirve para nada. La copia sólo es válida cuando, al ser hecha, altera lo copiado.)

Religión

No me siento un hombre religioso, pero sí un hombre de fe. Cuando era niño, leí un libro muy bonito de Miguel de Unamuno llamado *Ideas y creencias* y nunca olvidé que él empieza diciendo: "Las ideas se tienen y en las creencias se está". Puedo decir, hasta de manera enfática, que vivo una *fe sin religiosidad.*

Al posicionarme así, supero la dimensión más mezquina de la experiencia religiosa, el indiscutible autoritarismo de las Iglesias. La Iglesia se siente madre, pero una madre que no es hija. No conozco madre que no sea hija. Y que no haya sido o continúe siendo hija. Las Iglesias se sienten *madres* y quieren que, como hijos e hijas, las obedezcamos ciegamente. Para mí, no es eso... pero no estoy en el mundo para corregir a las Iglesias. Una de las pocas certezas que tengo es ésta: de que soy más que mi cadáver. Certeza, ésta, que forma parte de mi fe.

En la niñez fui religioso. Nací y fui formado en una familia católica que tuvo, no obstante, una experiencia muy interesante. Mi padre era espiritista kardecista, pero nos dio un testimonio fantástico de diálogo y de respeto a los diferentes. Él era un nordestino de principios de siglo, en Recife, con la cultura profundamente "machista". A los siete años, fui hasta él y le dije: "Papá, quiero decirte que mañana hago la primera comunión". Tenía siete años y no le pedía permiso, lo que tal vez para algunos pedagogos hasta sea una mala señal. Solamente se lo comuniqué a mi papá: aquello ya era un problema mío. No necesitaba de autorización y él me dio un testimonio que hasta ahora lo considero de una fuerza fantástica: él besó mi frente y dijo: "Yo voy contigo a la iglesia mañana". Respetó mi opción, incluso insegura, y fue conmigo al día siguiente.

Se puede apreciar lo que eso representó para mi vida entera, desde aquella mañana hasta hoy, en la formación de mi ser, el apoyo de una presencia indispensable y afectiva en un momento que yo consideraba importante. Aquello después se reproduciría en otras situaciones en que sentía de nuevo la presencia del referencial, incluso en la ausencia. Yo lo introyecté.

En la adolescencia seguí yendo a la iglesia, pero hubo un poco de rebeldía a los 19 años: yo sentía una diferencia radical entre el sermón y el comportamiento reaccionario de la institución, es decir, la negación de la mano extendida y de la lucha, ya en esa época, a favor de la reforma agraria. Sentía una contradicción terrible entre la palabra y la práctica —y aun cuando no me fuera posible alguna consideración de orden dialéctico, o sea, sobre lo que es la práctica, lo que es la teoría y el resultado de las dos—, yo consideraba aquello un disparate.

Me acuerdo de la primera fuga que hice del comportamiento religioso, de la secuencia de la religiosidad de la Iglesia. Todavía me acuerdo de una lejana mañana de domingo en que yo decía que estaba muy severo en mi crítica, que finalmente había una dimensión profundamente humana sin la cual la Iglesia no era Iglesia, y que yo estaba queriendo divinizarla. Tenía que entender las

contradicciones de los sermones (hasta ahora, me molesto con estos sermones).

Después de eso, yo no diría que dejé la Iglesia, pero me hice más fe que *aparato comportamental* de la religión. Aquí, tal vez yo pueda decir una cosa que, desde el punto de vista clásico, es ya un pecado: no veo mérito en la preservación de la fe, porque en los momentos más difíciles que he vivido en estos 75 años, incluso en la muerte de mi primera esposa, quien murió sobre mi pecho, nunca pregunté "¿por qué?" Siempre hallé esa pregunta indebida, o sea, a pesar de toda mi lucha en el sentido de considerarme en mi derecho de preguntar jamás pregunté "¿por qué?" Ésa es una fe con la que vivo en paz, de vez en cuando, a veces, sin paz, pues respeto las posiciones de los otros. Me sentiría un poco vacío si por alguna razón perdiera la fe.

Sexualidad

Veo la sexualidad como una belleza y no sólo eso: la veo como un derecho. Recuerdo que cuando fui secretario municipal de Educación en São Paulo le pedí a Marta Suplicy, que trabajaba con un equipo de primera calidad, que viniera a trabajar con nosotros. Ella estaba radiante e hizo un trabajo excepcional, que cambió la manera de pensar de muchos jóvenes. Inmediatamente después di una entrevista a un canal de televisión en el que yo decía exactamente esto: defendía el *derecho de gozar.*

El hombre y la mujer vinieron al mundo no solamente para sufrir. Sufrir forma parte de los ingredientes que componen la experiencia de la existencia, pero no sólo eso. Es cierto que no hay sufrimiento sin gozo también, y no es necesario ser masoquista. Tenemos que crear las condiciones para el placer, un placer responsable, pero legítimo. La sexualidad necesita ser profundamente respetada, vivirse profundamente y ser también una especie de expresión artística, por eso hablé de la sexualidad como belleza, como derecho y, diría también, como deber. Estamos necesitando

ver la sexualidad de una manera más humana. En los años setenta, precisamente en el auge de los derechos femeninos y de las luchas de las jóvenes, recuerdo cuando discutí con mis hijas, adolescentes en la época, sobre ese derecho y sobre el ejercicio del sexo como un derecho y como un deber. Nunca temí que la generación joven se perdiera. Ella se encuentra, perdiéndose. Yo reconocía las exageraciones habidas en los años setenta en relación con la juventud; a fin de cuentas, la mujer tenía ante ella, después de siglos, la píldora, un instrumento extraordinario para, en cierto sentido, defenderse del hombre y afirmarse como cuerpo. En mis pláticas por Estados Unidos de América y en América Latina, muchas veces después de un seminario, un grupo de chicas de 18 o 19 años me buscaba (y yo era un sujeto maduro ya) y discutía con ellas la forma como yo reconocía la exageración en el proceso de la lucha. En un determinado momento de la lucha, sea una lucha individual o de clase o de género, uno de los polos, en general el polo que estuvo sometido, exagera en la búsqueda de la libertad y nos toca a nosotros, los hombres críticos que estamos a favor de la lucha de las mujeres, entender hasta las ingenuidades que las mujeres practican en el ejercicio de ésta.

Apariencia

Hay una cierta relación entre creatividad, sensualidad y comida. Cuando yo tenía 68 años, en un debate con jóvenes, dije que a pesar de ser goloso —no como mucho, pero me gusta comer bien y me da miedo aquel que no le gusta comer, huyo de quien vive comiendo pastillas, porque esa gente no es amorosa— yo cuidaba de mi cuerpo. Y no sólo para que yo pudiera prolongar un poco más mi presencia en el mundo, sino como expresión de respeto por los demás. No tengo el derecho de afearme más de lo que posiblemente ya soy (y eso es una cuestión de criterio de los otros), no puedo ayudar a mi fealdad; sería una falta de respeto al gusto estético de los demás. Cuidar del cuerpo no es solamente

una cuestión de sanidad, de salud, sino una cuestión de ética y de estética: las dos andan cerca una de la otra. Pienso que es difícil ver una fealdad decente. Cuidar del cuerpo es un deber, es un deber político, cívico, estético y un deber ético también. Y tiene que ver con la creatividad. Vale la pena observar cómo el poder público en este país no cumple con sus deberes, el deber de cuidar a los otros. Lo que se ve son viejitos muriendo por montones en Rio de Janeiro en clínicas inmorales. O 48 personas muriendo en Caruaru, interior de Pernambuco, con el problema de la hemodiálisis, envenenándose. Es increíble cómo toda esta fealdad tiene que ver también con la impunidad reinante. La impunidad es una de las grandes fealdades y una de las grandes inmoralidades de este país.

Hijos

Tengo cinco hijos: tres hijas y dos hijos. Las hijas son las mayores: Madalena, Cristina y Fátima. Dos viven aquí en Brasil, y dos muchachos: uno es profesor de guitarra clásica y vive en Suiza; el otro es profesor de inglés y de francés en São Paulo. Tengo cinco nietas y tres nietos. Me casé por segunda vez con Ana Maria, quien tiene cuatro hijos y un par de nietos.

Amigos

La vida, si no se quiere bien, debe ser una cosa horrible, un aislamiento asfixiante. Tengo excelentes amigos, algunos todavía de la infancia. Una de las cosas que a mi edad uno empieza a sufrir es ver que su generación se extingue. Tengo una experiencia por la cual doy gracias a Dios, que es la siguiente: el hecho de haberme vuelto relativamente bien conocido en el mundo, por qué no decir bienamado, me da la alegría constante de no sentirme solo y de no sentir este problema de la generación que se acaba. Llego a cualquier lugar del país e inmediatamente soy reconocido, ya sea en

un bar, en un restaurante, en la calle, teniendo la posibilidad de relacionarme con las más diferentes generaciones posibles, desde hombres y mujeres de mi edad hasta muchachos y muchachas de 20 años. Eso no solamente en Brasil. Un día me pararon en una calle de Londres y un inglés emocionado me abrazó y me dijo: "Yo sabía que un día ocurriría esto. Muchas gracias por estar vivo todavía". Estas cosas no me hacen arrogante, sino que me dan el derecho de estar contento, de estar feliz. Hace pocos días hablé por teléfono con dos amigos de la adolescencia y no tuvimos una conversación nostálgica, sino una plática amorosa, de reminiscencias. Necesito las amistades como los pájaros el aire.

Actividades actuales

Fui jubilado por el golpe de Estado del 1° de abril de 1964, cuando tenía 42 años, y era muy extraño para mí porque no me sentía viejo ni enfermo. Mi jubilación se mantiene hasta ahora, pero cuando volví del exilio, donde trabajé todo el tiempo, fui profesor de la PUC (Pontificia Universidad Católica) y de la Unicamp (Universidad Estatal de Campinas), en São Paulo. Dejé hace diez años, más o menos, la Unicamp. Sigo como profesor de la PUC, donde soy tratado con mucho cariño.

Además, leo y escribo. Estoy muy en deuda conmigo mismo y con mis gustos, porque no he podido leer literatura. Estoy desfasado, pero participo en debates por todo el país y también en el exterior. Soy llamado constantemente, ora para estar en una universidad europea o en una universidad estadunidense, ora para ir a dar conferencias. No pude ir a la Universidad de Columbia para recibir una importante medalla, por motivos de salud.

La vida

Veo la vida de la manera como ya lo expuse y también como una experiencia en que lo inédito, lo inesperado, la sorpresa y el asombro me alimentan.

La muerte

La muerte para mí es el otro lado de la vida. Posiblemente el comienzo de otra. Me gustaría poder alejar, lo más posible de mí, la muerte. Me gustaría tener una presencia más demorada en el mundo, con tal de que sea válida. Le pediría a Dios no permanecer los últimos años inconsciente, en una silla, en una cama, pero que pudiera seguir entendiendo, incluso de manera equivocada, el mundo como lo entiendo hoy, y hacer algo por éste, aunque sea poco.

III. "FUI UN NIÑO LLENO DE ANUNCIOS DOCENTES"*

JORNAL DOS PROFESORES (JP): Paulo Freire, 70 años, profesor, hablando con los profesores. Nosotros podríamos empezar así: ¿Cuándo surgió en ti el deseo de ser profesor?, ¿cómo fue?

PAULO FREIRE (PF): Fui un niño lleno de "anuncios docentes", lo que no significa que haya nacido profesor. Ahora, cuando me reveo, me retomo —cosa que me gusta hacer—, me acuerdo que era un niño curioso. Un profesor que no ejerce la curiosidad está equivocado. Yo me preguntaba mucho, les preguntaba a los otros, era metódico en el estudio. Sufría cuando no aprendía y temía que eso perjudicara mi propio proceso de estudio. Tenía ciertas preocupaciones que uno puede llamar pedagógicas. En la adolescencia, soñaba tanto con ser profesor que a veces, para mí, era difícil entender que estaba en el nivel de lo imaginario y no de lo real: yo me veía dando clases.

JP: ¿Qué te llevó a ser profesor?

PF: Yo decía que había dos razones visibles para haberme entregado al magisterio. Una era la necesidad de ayudar. Mi familia sufrió el impacto de la crisis de 1929, tuvimos que mudarnos de Recife a Jaboatão, fue una especie de decisión mágica de la familia, para ver si fuera de ahí sería mejor, pero no dio resultado. La falta de dinero y el endeudamiento continuaron de todos modos. Cuando tenía unos 18 o 19 años, estudiante de secundaria, yo necesitaba ayudar en la casa. Mis dos hermanos estaban trabajando normalmente; con mucho sacrificio, mi hermana estaba en el últi-

* Entrevista publicada en el *Jornal dos Professores [Diario de los maestros]*, del Sindicato de los Profesores de São Paulo, en diciembre de 1991 (encarte especial, año IV, núm. 30).

mo año de la Escuela Normal y la única manera de que yo ayudara era enseñando.

La segunda, en verdad, fue una cuestión de gusto intelectual. Era muy niño cuando descubrí una cierta pasión por los estudios de gramática y di saltos por mí mismo. Leí a los buenos gramáticos brasileños y portugueses que lograba comprar en librerías de viejo, tenía una gran pasión y fui utilizando los conocimientos que fui adquiriendo, fue así como me volví, antes incluso de estar dando clases, competente para darlas. Dando clases a los jóvenes de clase media, con tanta estrechez como la mía en Jaboatão, me fui haciendo profesor. Cuando digo que nadie nace profesor, tengo una experiencia viva de esto.

JP: ¿Cómo era la vida en Jaboatão?

PF: Muy dura, con mucho sufrimiento. Mi padre murió cuando yo tenía 13 años, lo que agravó todavía más la crisis. Recuerdo ciertos momentos de la vida de mi madre, y cuando me acuerdo de éstos tengo una sensación de tristeza. Era, por ejemplo, al acompañarla, como pude ver con qué cara de vergüenza y de intimidación quedaba ella cuando el individuo de la tienda —mi madre aún no había traspasado el umbral de la puerta— gritaba por detrás del mostrador que no le vendería a ella porque la deuda ya era grande y que él no la aumentaría más. Ella ni balbuceaba un "disculpe" o "muchas gracias", se volteaba hacia la calle y salía yo detrás, también sin hacer comentarios. Eso me marcó profundamente. Crecí con un gran respeto por ella y también con el sentido de mucha responsabilidad ante ella. Seguí muy de cerca su dolor e hice todo lo que pude durante toda mi vida en cuestión de ayudarla, de mantenerla. Hasta la muerte de ella, no la vi más, porque estaba en el exilio y no podía volver a Brasil. Esto, en verdad, no tiene mucho que ver con tu pregunta, pero forma parte de mi trayectoria, de mi sendero, de mi camino. Ha sido en un callejón en el que he entrado ahora.

JP: Volviendo a tu experiencia como profesor, ¿fueron particulares tus primeras clases?

PF: Mis alumnos eran mis propios compañeros. Eran muy

buenos en otras disciplinas, pero no lo eran en lengua portuguesa. Con algunos hacía intercambios, me enseñaban matemáticas, por ejemplo, y yo portugués. Otros me pagaban. Nita, mi esposa, a veces me reclama porque hago algunas cosas sin cobrar y nunca le he dicho esto a ella: en el tiempo en que yo, en verdad, necesité, cobré y fui muy riguroso en los cobros, pero bastó no necesitar mucho y reduje el rigor. Hago las cosas un poco gratis y no me arrepiento.

JP: ¿Tú también gozaste de la gratuidad en tu formación?

PF: El papá de Nita, el maestro Aluízio, dueño del Colegio Oswaldo Cruz en Recife, fue absolutamente generoso conmigo, posibilitándome los estudios sin pagar. No fue una beca aquello. El maestro Aluízio me permitió, me ofreció el estudio como un derecho. Él nunca me molestó ni a mí ni a mi madre para saber si uno le iba a poder pagar. No le importaba a él si yo pudiera pagar. Él dijo: "creo en lo que me ha dicho su mamá".

JP: ¿Y tu primera clase?

PF: Lo curioso es que a los 16 años yo escribía ratón con doble ere e interesante con "c" y con cedilla y a los 19 años ya era profesor y, aquí entre nos, yo me sentía un gran profesor.

La primera clase particular fue allí precisamente en mi casa, en una salita. Ahora, en el homenaje de mis 70 años que me hicieron en Pernambuco, este primer alumno fue ahí a abrazarme, con su esposa. Él fue mi primer alumno. Tuvo el valor de tener esa experiencia.

JP: ¿Cómo fue esa primera clase?

PF: Debo haber empezado a proponerle una comprensión gramatical de la estructura de la oración. Lo interesante es que en esa época, sin saber nada, yo ya partía de la comprensión de las palabras en las relaciones que tienen dentro del texto y no como palabras aisladas. Por ejemplo, nunca di clases de verbo, a no ser pidiendo a los niños que ellos crearan refranes con los verbos.

JP: Y tu primera clase en el colegio, ¿cómo fue?

PF: Una de las más grandes alegrías que tuve, realmente, fue cuando di clases en el Colegio Oswaldo Cruz, el mismo donde

estudiaba, y comencé, obviamente, por lo que se llamaba en esa época curso para examen de admisión. Di mis clasecitas de lengua portuguesa a los niños de diez y once años. Pero de ahí empecé a enseñar en el 1°, 2° y 3er años.

JP: Paulo, cuéntanos esa historia de cómo el papá de Nita te dio empleo.

PF: Un día fui con Aluízio y le dije que ya hacía unos tres o cuatro años que estaba ahí estudiando y que no había aportado nada de mí al colegio. Quería que él escogiera cualquier tarea para cumplirla; sólo le pedía que no fuera a la hora de mis clases. Y él se portó excelente y pedagógico al atender mi petición. Empecé a trabajar en un cargo horrible: censor, para ayudar en la disciplina del colegio, lo que hoy se llamaría inspector del alumno. Fue una experiencia trágica, pero fundamental: fui censor de mi propio grupo de aula y vi cómo había una actitud clasista por parte de algunos de mis compañeros ricos, quienes empezaron a tratarme con desprecio al percibir que yo no pagaba en el colegio. De censor di el salto a profesor de admisión. Aluízio evaluó mi práctica docente con los niños y ahí me dio un espacio. Di clases en el 1° y en el 2° años y cuando me mandó a la secundaria me quiso poner a prueba y, aquella mañana, asistió a la clase.

JP: ¿Qué sucedió aquella mañana?

PF: Él entró, se sentó y todavía me acuerdo que el contenido de la clase era sobre las funciones de "si". Di una clase formidable. Yo sabía eso de sobra, era hasta exagerado lo que sabía. Estudiaba mucho. En esa época yo ya sabía la réplica y la contrarréplica de Ruy, los sermones gramaticales de Ernesto Carneiro, ¡qué diablos!

JP: ¿Y el maestro Aluízio?

PF: Asistió a toda la clase y después me mandó llamar a su despacho y me dijo: "Paulo, mira aquí —su expresión favorita—, tu clase fue extraordinaria, pero ¿no crees que fue mucho lo que diste?" Y le contesté que es enseñando mucho como uno puede cobrarle al estudiante: ellos me entendieron y para mí éste es el problema fundamental. Él se quedó en absoluta paz en relación con mi trabajo.

En un último análisis, para finalizar esta pregunta, yo constaté por experiencia propia que la frase "NADIE NACE HECHO" no es sólo retórica y hasta pienso que la buena pedagogía es la que tú asumes haciéndote permanentemente, para que te hagas bien. En el fondo, me fui volviendo profesor, proceso en el que todavía me encuentro ahora.

JP: Esta faceta tuya, como profesor de portugués, no es muy conocida; ¿cómo te encaminaste hacia la pedagogía?

PF: Hubo un momento en mi vida en que yo era conocido en el círculo de los maestros y también de los colegios como uno de los buenos maestros de lengua portuguesa.

Hubo otro momento de mi vida cuando tuve la invitación para trabajar en el Servicio Social de la Industria, el Sesi, recién creado por la Confederación Nacional de la Industria e instituido por decreto presidencial, en un momento político que revela una cierta posición crítica de las llamadas fuerzas productoras, de las clases dominantes brasileñas, empresariales. Tengo casi la certeza de que en cierto momento de los años cuarenta, la clase dominante del centro-sur, preponderantemente de São Paulo, previó que el proceso de la presencia popular en la historia política brasileña, la clase trabajadora de São Paulo, siguiendo el ejemplo de los años veinte (con la llegada de los italianos radicales, de izquierda, anarquistas), daría un enorme impulso a la conciencia trabajadora brasileña.

Es como si la clase dominante dijera en aquel momento: "Es necesario hacer lo posible para seguir ocultando ciertas verdades". El Sesi (Servicio Social de la Industria), el Sesc (Servicio Social del Comercio), el Senai (Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial) y el Senac (Servicio Social del Comercio) nacieron con esa tarea, de dorar la píldora, de hacer una asistencia que se extendiera al asistencialismo y con el cual se haría política, pero la política de la clase dominante.

Y digo esto sin ningún temor de estar cometiendo ninguna injusticia.

El análisis exacto para mí es éste.

Vean qué cosa maravillosa. Fui convidado para trabajar en

este recién fundado Sesi de Pernambuco, y fue precisamente mi práctica dentro de él lo que me radicalizó.

JP: ¿Tú eras un agente encubierto...?

PF: Nunca he sido un agente encubierto y me anticipé como desocultador. Ahora, en el texto que estoy escribiendo, *Pedagogía de la esperanza*, en que retomo la *Pedagogía del oprimido*, hago una incursión de mi paso por el Sesi y digo que si bien ella sola no explica la *Pedagogía del oprimido*, sin ella, no obstante, no la puedo explicar. Este paso fue y es un dato fundamental que me justifica ahora como educador progresista.

JP: Quiere decir que, incluso sirviendo aparentemente a la clase dominante, tú pudiste realizar un trabajo de concientización en los hijos de la clase obrera...

PF: Por ahí tú ves cómo estaban y siguen equivocados algunos, espero que en menor número, los sectarios de izquierda que afirmaban, por ejemplo, que aceptar una simple invitación para ir a una universidad de Estados Unidos de América era venderse al imperialismo y que ese hecho, por sí solo, significaba un atraso ideológico y político. Eso no revela ninguna cientificidad, no revela ninguna comprensión crítica de la Historia, me da más pena que enojo.

JP: Y los empresarios paulistas, la FIESP (Federación de las Industrias del Estado de São Paulo), ¿cómo está hoy?

PF: En aquella época, los empresarios eran una élite de intelectuales, como Roberto Simonsen, padre de Mario Henrique, quien era un hombre inteligente, un gran economista, que fueron para mí mucho más perspicaces que algunos pensadores de aquella generación, como [Mário] Amato. Cuando lees lo que dice Amato hoy, no tiene nada que ver, por ejemplo, con la perspicacia que tenía Simonsen. Creo que hubo un cierto retroceso en la clase dominante.

JP: Más salvaje...

PF: Más dominante, más salvaje.

JP: Cuéntanos más sobre la "contribución" del Sesi en tu formación.

PF: En el Sesi aprendí a establecer una cierta comunicación con la clase trabajadora, urbana y rural. El Sesi me dio esa oportunidad. Y fue a partir del Sesi como empecé a dar saltos dentro del propio municipio y cada vez más comenzaron a llamarme para discutir temas pedagógicos. Por tanto, también me fui volviendo un pedagogo, un individuo que pensaba en la práctica educativa y que por eso mismo proponía una cierta teoría de esa práctica. Ahora estoy escribiendo mucho sobre eso, necesito incluso contenerme.

JP: Cuéntanos un poco de tu experiencia con los adultos, las juntas de padres y maestros, como director de la División de Enseñanza del Sesi.

PF: En la División de Educación aprendí las diferentes técnicas de tener encuentros con grupos de adultos; aprendí, rectifiqué los errores que cometí, por medio de las críticas que los obreros me hacían, empezando por las cosas más tradicionales, hasta llegar a una cosa que, pienso, nunca fue hecha en términos de práctica en la escuela, la cual llamábamos en esa época, pomposamente, Círculos de Padres y Maestros y que la hice menos aparatosa, llamándola de Padres y Profesores.

Comencé a hacer círculos, reuniones programadas, y lograba una asistencia muy grande. Discutía antes con los maestros la problemática fundamental que ellos veían en aquella escuela y escogíamos una temática parcial, porque le tocaría a la familia dar la otra parte. La primera yo la hice. De ahí en adelante terminaba una junta y se preparaba la temática de la próxima, lo que yo llamaba "carta temario". Los maestros tenían un seminario conmigo sobre el tema que iba a discutirse en la siguiente reunión y hacían un seminario con los alumnos, quienes eran los primeros que convocaban a sus papás, para que no se perdieran la junta. En la "carta temario" yo retaba a los papás para que ellos discutieran con los compañeros de su calle, con los vecinos. Ellos necesitaban aportar al Círculo no su opinión, sino la de toda la calle, del barrio, si fuera posible. Resultado: llegamos a tener 95% de asistencia.

JP: ¿Eso sucedía en una escuela?

PF: No, eran veintitantas escuelas del Sesi.

JP: Lo interesante es que el Sesi le daba espacio, a pesar de la ideología...

PF: Sí, tuve todo el espacio para desocultar, a pesar de que la ideología era ocultadora.

JP: Tú aprovechaste la estructura de los capitalistas para hacer exactamente lo contrario de la ideología del capitalismo.

PF: Claro, para hacer un trabajo democrático.

JP: ¿Hubo algún episodio en esos Círculos de Padres y Maestros que a ti te gustaría contar?

PF: Nunca voy a olvidar una cosa que está dicha en inglés, porque conté esto en Estados Unidos y apareció publicado. Un Círculo de Padres y Maestros en que el tema general, el cual afligía a los papás y a las familias, era el de la disciplina en ésta, en la escuela: el premio y el castigo. Yo había hecho una investigación en el Sesi, con 1 500 familias, y había encontrado un resultado trágico: la preponderancia de castigos físicos y violentos. Niños amarrados con cuerdas, niños a los que les daban zurras. La única área donde no había castigo y caía en la permisividad más absoluta era la de la playa. En esa zona de pescadores, la relación padre-autoridad-libertad era de una total permisividad. Yo tenía un resultado frente a mí que era absolutamente negativo por ambos lados.

Para discutir el problema del castigo o del premio, en la relación autoridad-libertad, decidí hablar un poco sobre el código moral del niño, demostrar que éste no tenía nada que ver con el código moral del adulto y que la permisión y la premiación pasan por el código moral. O pasan aceptados o pasan rechazados, pero siempre pasan.

Para explicar este asunto, yo me basé totalmente, ya en esa época, en Piaget.

JP: ¿Tú pensabas que ellos entenderían a Piaget?

PF: Yo tendría que hacer la traducción, adecuar el discurso científico de Piaget al discurso concreto de la clase trabajadora. O yo era competente para hacer eso o mi discurso no sería inteligible.

En esa época, yo no era capaz de hacer eso. No entendía cómo no me entendían. Para mí era claro.

JP: ¿Y cómo aprendiste eso?

PF: Con ejemplos. No fue invención de mi parte. Tuve que descubrir que yo estaba mal. Entonces, en aquel día en que hablé cómo abordar al niño, dije que uno de los caminos era precisamente el diálogo con el niño. Cuando acabé, un individuo se levantó y me dijo: "Nosotros acabamos de oír al doctor Paulo que ha hablado con palabras realmente muy bonitas. Ahora me gustaría decir unas cosas al doctor que creo que todos mis compañeros están de acuerdo".

JP: ¿Era uno de los papás?

PF: Sí, uno de ellos, un individuo de cara gorda pero mansa. Un individuo con sabiduría, que hablaba con una cierta condescendencia, que mostraba cierta lástima de mí. Me miró y dijo simplemente: "doctor, ¿sabe usted dónde vivimos nosotros?" Y describió, finalmente, la geografía de su casa, su historia y la cultura de su casa. Sus necesidades, las de su mujer, las de sus hijos, las presiones para sobrevivir, todo eso. El dolor, el cansancio. Llegar a casa por la noche muerto de hambre y de cansancio y tener que despertar al otro día, a las cuatro de la mañana; por tanto, teniendo que dormir.

Y los niños, endiablados, terribles, haciendo el ruido más grande del mundo. "En una situación como ésta, doctor, el papá les pega y no dialoga, pero no es porque no los ame: es porque no puede amar como usted puede."

Y prosiguió: "Voy a decirle a usted cómo es su casa, nunca he ido allá, pero la voy a describir". Y describió, perfectamente, mi casa.

JP: Quiere decir que nosotros todavía tenemos un país con esperanza. Un hombre del pueblo que critica... Aún son posibles las reformas de base...

PF: ¡Exactamente, qué belleza! Viví estos momentos de esperanza, bellos. Qué conciencia de clase tenía este hombre, sin haber leído nunca a Marx o a Engels. Cómo, a partir del conocimiento de

la geografía de la casa, él se daba idea de la vida. Él sabía los conocimientos que uno tenía e, incluso, la forma equivocada de conocer.

Hoy, sin saber su nombre o si está vivo todavía, no lo creo, leyendo a través de un periódico de un sindicato de trabajadores, envío mi homenaje y mi agradecimiento a este hombre. ¡Él fue un gran pedagogo para mí!

JP: Aquella noche, ¿cuál fue tu reacción?

PF: Yo les confieso a ustedes que aquella noche me fui sumiendo en la silla. Si hubiera habido oportunidad, me habría escondido. A veces tengo ganas de ir allá, para ver si todavía vive, perder la humildad y colocar un letrero: "AQUÍ PAULO FREIRE APRENDIÓ QUE NO ES POSIBLE HACER SU DISCURSO PARA EL PUEBLO, QUE ES NECESARIO APRENDER PRIMERO LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO QUE EL PUEBLO ESTÁ TENIENDO, PARA DESPUÉS HABLAR DE SU INTELIGENCIA". Me dan ganas de hacer eso, pero sería demasiada arrogancia.

JP: ¿Qué quedó de ese aprendizaje en tu formación, en tus obras?

PF: Fueron todas esas cosas que me llevaron más tarde, como pedagogo, a hacer afirmaciones como ésta, por ejemplo y hasta ahora no todo el mundo me ha entendido:

> El punto de partida de un proyecto educacional está en la identidad cultural de los educandos y no en la de los educadores. Está en la comprensión del mundo de los educandos. Está en la sabiduría de que los educandos están empapados, embebidos. No importa que sea un saber hecho de experiencia; por tanto, de sentido común. Nadie supera el sentido común, a no ser que parta de éste. Yo no puedo superar el sentido común a partir de mi sentido riguroso. Primero tengo que asumir la ingenuidad del educando, impregnarme de ésta también, después dar el brazo al educando y partir para superarla. ¡Esto no se hace! La escuela admite que el alumno es tabla rasa para ella. No trae nada del mundo y luego cuando llega a ésta sigue sin recibir nada del mundo. Sólo lo que la escuela le da. ¡Esta escuela no sirve para nada, tienen que cerrarla!

JP: En la historia de tus reflexiones, de las que van a poder prosperar, el reposicionamiento, ¿hay siempre un momento de diálogo con alguien calificado que ayuda en este proceso...?

PF: ¡Ah, sí! Yo tenía con quién conversar e intercambiar ideas. En primer lugar, yo platicaba mucho con Elza, mi primera esposa, educadora también, a quien le debo mucho, porque es difícil para ti vivir 42 años sin deberle nada a ella y ella a ti. Si no eres cínico, ¡eres un loco! En segundo lugar, yo tenía dos o tres amigos con quienes intercambiaba ideas, en el buen sentido. Paulo Rosas era uno de ellos. Además de eso, yo recurría a las lecturas que me abrían paso para comprender la formación de la sociedad brasileña, profundamente autoritaria. Después, lecturas que me ayudaron a descubrir cómo se reproducía esta ideología autoritaria y cómo se manifestaba en los comportamientos ante los cuales yo estaba viviendo.

JP: En tu método de hallazgo es interesante cómo las ideas vienen antes que la práctica, cómo la gramática y la fascinación por ésta te llevaron a dar clases. Es interesante cómo no es el movimiento social el que lo moviliza, de inicio...

PF: Creo que lo que hubo conmigo es lo que hay contigo y con todo el mundo: hubo un movimiento dialéctico. En ciertos casos, fue mi idea o la abstracción que me movió, en otras no. Pero siempre la práctica llenó eso. Quien me hizo salir del discurso de Piaget para discutir a Piaget con ellos, a partir de su concretización, fueron ellos y fue mi práctica de hacer un discurso sobre Piaget la que me mostró que estaba equivocado.

JP: Guimarães Rosa, a través de un personaje, dice en cierto pasaje: "Toda acción comienza verdaderamente por una palabra pensada". Durante décadas se trabajó con la idea de que la clase obrera sería la vanguardia de las transformaciones. En este momento, los trabajadores pasan por un periodo muy complejo. Finalmente, ¿quién es la vanguardia de las transformaciones? ¿Será el pueblo, la clase trabajadora o la intelectualidad que no vive las mismas condiciones de necesidad?

PF: La práctica del oprimido para superar la realidad opre-

sora comenzó por la palabra pensada, que es exactamente el discurso anticipador del oprimido, de la historia. Mientras la clase trabajadora no tenga la posibilidad de teorizar su propio discurso, somos nosotros, los llamados intelectuales, los progresistas, quienes tenemos que hacer esto, indiscutiblemente. Pero al hacerlo no nos volvemos, necesariamente, vanguardistas o dueños o señores del proceso. Esto es lo que muchos de nosotros hicimos, como intelectuales que pensábamos poseer la verdad revolucionaria, que había sido científicamente proclamada, pero no necesariamente llevada a cabo.

JP: ¿Incluso después de los acontecimientos en Europa Oriental?

PF: Para mí, después de todo eso que ocurrió en Europa Oriental, no veo por qué desilusionarme de la utopía socialista. Creo que en la historia, por primera vez, nosotros estamos ante una posibilidad, al reconocer que la experiencia anterior del socialismo nació equivocada porque toda ella se dio dentro un marco autoritario.

Lo que no fue útil en la experiencia de Europa Oriental no fue el socialismo, no. Fue el marco autoritario dentro del cual la sociedad se extravió, así como lo que es útil en Occidente no es el capitalismo, no. Es el marco democrático del cual el capitalismo se ha servido. Lo que uno necesita hoy es motivarse por otra lucha, incluso por el socialismo, pero destrozando los esquemas autoritarios en que fue metido y reventando al marco democrático que está cubriendo y encubriendo el capitalismo para superar, incluso ahora, al capitalismo. Desde el punto de vista de la comprensión histórica, nunca he estado tan optimista. Nunca percibí un momento tan importante para la práctica pedagógica como éste.

JP: ¿Un regreso a los años sesenta?

PF: No es regresar al pedagogismo de los años sesenta, en que se pensó que la práctica educativa, sola, haría la revolución, sino reconociendo, ahora, los límites de la práctica del capitalismo y descubriendo la fuerza de la educación, la cual se encuentra en su propia debilidad. Ésta sola no produce el cambio social, sino también la convicción —y ahí radica la fortaleza de la educación— de que no es posible hacer el cambio sin ella.

Lo que nosotros tenemos que hacer hoy es instalarnos en un optimismo crítico, en donde la práctica educativa —que se dirija en el sentido de descubrir las verdades— es absolutamente indispensable para el cambio del mundo.

JP: ¿Qué lleva a un joven hoy a querer ser maestro? ¿Qué sería hoy el trabajo de un maestro en el marco de la desesperanza en que el individuo ya no influye? ¿Qué motivaría a un maestro a dar clases?

PF: La belleza del momento de dar clases es independiente. Ésta forma parte de la naturaleza del ser de la práctica educativa. Por eso, considero tan importante que el educador se asuma para realizar la belleza. En el fondo, las cuatro dimensiones de la práctica educativa son: la gnoseológica, la estética, la ética y la política. La práctica educativa encierra estas cuatro dimensiones. Como educador, el maestro hace política; entonces él tiene que comprometerse políticamente, para saber que él tiene un sueño que es político. ¿Cuál es su utopía? ¿Qué modelo de sociedad le gustaría a él provocar o producir con otros? En este momento, independientemente del salario, el maestro descubre aún más belleza en su práctica.

El maestro, también, tiene que cambiar su postura. Si es congruente y progresista, el maestro tiene que saber que no puede mediar ninguna actitud autoritaria. Él es el que rehace el hecho. Proponer al alumno que vuelva a aprender lo que ya sabe, que reconozca lo conocido, que reproduzca lo producido. Eso es producir una postura crítica en el educando. Eso sólo el sujeto lo hace. Y cuanto más lo haces, más te capacitas para trabajar la transformación utópica de la sociedad.

Llamar al alumno a asumirse como conocedor, no como recipiente del conocimiento que se transmite. Es así como él va a aprender. Lo que liberará al niño obrero, si él entra en un proceso de lucha política, es la conciencia de que puede conocer y puede hacer Historia.

IV. CON INOCULTABLE BRILLO EN LOS OJOS*

Sentado frente a su admirador, en una sala en Ireland House, un centro de cultura de la Universidad de Nueva York, a pocos metros de Washington Square, en Greenwich Village, el maestro —un hombre dulce, de habla entusiasmada y de un lenguaje absolutamente personal— habló de sus amores, sus dolores, de la misión y de la falta de reconocimiento de los educadores, de su incansable esperanza y con *inocultable brillo en los ojos*, de la pasión encontrada en la figura de una mujer, a los 65 años de edad.

EDNEY SILVESTRE (ES): ¿Cómo surgió el método Paulo Freire de alfabetización?

PAULO FREIRE (PF): Tal vez pueda decirte a ti y a quien nos ve y nos escucha que esta cuestión de mi trabajo en el campo de la alfabetización de adultos y, simultáneamente, en el campo de la educación en general tiene un origen muy remoto. No tengo ninguna duda de que la relación con mis padres, su testimonio, la actitud ejemplar con que me educaron a mí y a sus otros hijos, mis hermanos, eso me marcó enormemente. Los niños, de un modo general, son curiosos, pero yo tuve una especial curiosidad por saber las cosas, por querer aprender. Creo que ahí está una remota razón. Ya en la mocedad, creo que lo que más me conmovió para que yo buscara, investigara algo, fue lo que me parecía una pro-

* Declaración a Edney Silvestre, publicada en el libro *Contestadores: entrevistas notáveis* (São Paulo, Francis, 2003), grabada en Nueva York en abril de 1997.

funda injusticia y una enorme ofensa a los adultos que, no habiendo tenido oportunidad de estudiar siendo niños, llegaron a la madurez sin el dominio de la palabra escrita. Eso me parecía, como me parece, un absurdo, una especie de pillaje. Es como si el mundo que lee le robara al mundo que no lee el derecho y la posibilidad de leer. El analfabetismo, en el fondo, esconde una prohibición que es una prohibición de clase social.

ES: ¿De esa razón ética y de esa razón política habría venido su pasión por enseñar?

PF: Exacto. No tengo ninguna duda de que no puedo ser entendido fuera de una comprensión de la ética y de la política en mí. La educación, como formación humana, era un esfuerzo indiscutiblemente ético y estético. No hay cómo separar tampoco la decencia de la belleza. La educación como búsqueda de belleza, necesariamente también busca la decencia, la decencia del ser, y la naturaleza política de ella, de la educación, nos hace inviable la neutralidad. En el fondo, tú tienes que tener una opción, una elección y después luchar por ella, pelear por tu sueño. Entonces, mi primer punto de partida era esa convicción de que, a fin de cuentas, no sólo la alfabetización, sino también la educación implican una cierta convivencia o una relación que no puede ser rota entre el contenido que se pretende enseñar y la experiencia social y cultural, que tiene que ver con la identidad cultural, con los anhelos, con los miedos y con las frustraciones del educando, y no del educador. Eso no significa, por cierto, que el educador no pueda y no tenga el derecho de hablar también de sus preferencias culturales. Lo que él no puede es hacer el trabajo educativo a partir de sus preferencias culturales, cuando lo que ocurre, sobre todo, es una diferencia de clase social entre el educador y el educando. No siempre, pero casi siempre. Entonces, es ése un primer punto de vista. Un segundo punto, una segunda certeza, más que un punto de vista, que tenía y tengo, es la de que, en el caso de la alfabetización, se trata de una experiencia creadora, lo cual significa que el alfabetizando tiene que crear, montar —para usar una expresión más técnica— su sistema de señales gráficas. Él tiene que ser, en el

fondo, el arquitecto de esa producción o creación, obviamente con la ayuda del educador o de la educadora. Lo que quiero decir es que el ejercicio de volverse capaz de leer y escribir exige, de quien realmente aprende, una postura de sujeto que crea el propio aprendizaje. Acostumbro, incluso utilizando un juego verbal, decir que tú solamente aprendes cuando aprehendes la razón de ser del objeto que aprendes. Entonces, aprender es una experiencia de quien crea y no de quien es teleguiado. De esta manera, mi crítica, lo que he llamado *bancarismo* en la educación, que es exactamente esa práctica educativa en que el maestro deposita... es como si el maestro abriera la cabeza del educando y metiera ahí dentro los paquetes de los contenidos. Eso es una inconsistencia, no tiene sentido. Por eso mismo, yo defendía el derecho que el alfabetizando tenía y tiene de formar parte de su capacidad de leer y de escribir. Otra cosa, para terminar esta pregunta, era la certeza que tenía y sigo teniendo de que la práctica de la enseñanza y la práctica del aprendizaje ocurren en un clima que debe ser, necesariamente, de belleza y de alegría. Imagina: una de las cosas más tristes era la concepción clásica de una escuela severa, austera, que castiga, en que se presentaba la punición como el camino *sine qua non* para la formación del educando. Obviamente que yo no estoy aquí defendiendo una pedagogía licenciosa, en pro de lo espontáneo, de ninguna manera. Estoy absolutamente convencido de que la libertad no crece ni se constituye sin límites. El gran problema de la libertad es cómo asumir los límites éticamente, y no cómo asumir con miedo a la autoridad. Por ejemplo, el papá que grita y patalea y que tiene al hijo acallado no es el padre que convence, que discute y que tiene al hijo silencioso. Lo que quiero es un hijo que sepa asumir el silencio y no que viva acallado. Eso exige un respeto ético de los límites. Pero yo estaba seguro, y sigo estándolo hoy, de que la escuela con la que soñaba era una escuela de alegría, de fiesta, pero también, y necesariamente, una escuela de rigor, de seriedad científica.

ES: Usted ha dicho una expresión: "hijo acallado". Me parece una metáfora interesante para hablar de lo que pasó en Brasil en

1964, cuando nosotros sufrimos el golpe militar. ¿Qué sucedió específicamente con usted, a partir del golpe militar de 1964?

PF: Yo fui acallado. No solamente yo, no. El país fue acallado, y lo que es increíble son estas contradicciones que se dan en la historia. A fin de cuentas, los militares, quienes silenciaron a la sociedad civil brasileña en nombre de la palabra de la sociedad brasileña, en nombre del discurso, del derecho de voz, de tener voz, los militares se basaban en la invasión del comunismo en el mundo y, cuando me acuerdo de eso, recuerdo que fui señalado, con todo el proceso de alfabetización en el país, el movimiento que yo coordinaba, como un bolchevique, como el anticristo. Quiero decir, es una cosa tremendamente ridícula, sobre todo cuando pienso que eso fue en 1964, eso fue dicho en 1964, es demasiado viejo, ese discurso está demasiado atrasado, es medieval. Hoy, pienso que Brasil no tiene condiciones para golpes, no sólo Brasil, sino sobre todo Brasil, en América Latina. Asimismo, creo que la sociedad civil necesita permanecer atenta, despierta, en relación con el indiscutible poder del Ejecutivo brasileño, el llamado "gobernar por decretos", "medidas provisorias" y una cantidad que nunca se acaba. Nunca lo provisorio fue tan efectivo. Creo que eso también es una ofensa para la democracia, pero en el fondo eso es un vestigio del autoritarismo, al que el presidente no escapa como brasileño. De ahí la necesidad, para mí, de la precaución que un educador y, por tanto, un político democrático, de opción democrática, consecuente con su opción, debe tener; de ahí la necesidad de la precaución en el sentido de buscar la congruencia. No es posible hacer el discurso de la democracia y hacer tanta cosa antidemocrática. Tú no puedes tener una práctica antidemocrática para sellar el discurso democrático.

ES: Pero en 1964 usted fue apresado y no sé si llegó a ser torturado.

PF: No, no. Pero creo que fui torturado, todos nosotros lo fuimos, porque en el fondo, por ejemplo, cuando recuerdo que fui metido en un calabozo...

ES: ¿A usted lo apresaron en Recife?

PF: Sí, en Recife. Me encerraron en una celda del cuartel del ejército, en Olinda, y confieso incluso que, cuando el oficial mandó abrir la puerta y entré, me dio un susto porque no imaginaba que en 1964, por tanto dos décadas, casi tres, antes de terminar el milenio, existiera todavía un castigo como aquél para las personas. Yo pensé que eso ya no existía y, lo que es triste, creo que todavía sigue existiendo. A fin de cuentas, me pusieron en una celda que tenía un metro 70 de largo, que es exactamente lo que yo tengo de estatura, por 60 de ancho. Creo que es una ofensa a la dignidad humana. Yo haría hasta ahora, por medio de ustedes, un llamado al poder que nos escucha, no importa si es civil o militar, para que se acabe esto. Vamos a ser gente y no animales salvajes. Vean bien, uno lucha por los derechos de los animales con legitimidad. No es posible que en nuestro mundo, en la dimensión de la existencia, aún se mantengan prisiones de este tipo.

ES: En aquella celda, en Olinda, ¿cuánto tiempo permaneció?

PF: Pasé ahí tres días. Ahí aprendí el valor de la paciencia, no de una paciencia de oprimidos, sino de una paciencia silenciosa, que se alterna con la impaciencia. Aprendí también...

ES: ¿No sería la paciencia de la resistencia?

PF: La resistencia, la necesidad existencial de resistir. Por eso mismo aprendí, en mi experiencia de preso, hasta qué punto la obediencia del acallado, que no es ética, es una resistencia. Yo me acordaba, por ejemplo, de cómo debió haber sido duro para un esclavo cuando le daban golpes violentos, azotes, era preso, amarrado a un tronco y obedecía tanto como podía. Y la obediencia pasó a ser una resistencia porque, obedeciendo, incluso absurdamente, salvaba su vida, y preservar la vida para quien necesita luchar, para tornar el mundo decente, es fundamental. Digo en el último libro que acaba de salir en Brasil que... no, no es esto. El último libro se llama *Pedagogía de la autonomía* y acaba de salir aquí. En él digo que el hombre y la mujer, a través de la historia, se volvieron capaces de tornar el mundo ético. No había cómo seguir siendo hombre y mujer sin ética y precisamente o solamente porque somos nosotros los que viabilizamos la ética es que

somos capaces de transgredirla. Por ejemplo, nunca se ha oído hablar que tigres africanos hayan detonado bombas en ciudades de tigres asiáticos. Nunca se ha oído hablar en la historia que una familia de leones haya matado cobardemente a miembros de otra familia y, por la noche, hayan ido a ver a la familia para darle el pésame. La gente hace eso. Nosotros hacemos eso. Para mí, una de las luchas que debemos tener mientras estemos en el mundo es precisamente la de reducir la posibilidad de transgredir la ética; por tanto, de asumir éticamente de tal forma la ética que se disminuya la posibilidad de evitar las transgresiones. Mira, todo el mundo, no sólo es Brasil sino también, en nuestro caso particular, cómo la sinvergüenzada se democratizó de forma extraordinaria en el país. Es necesario que se entienda en Brasil que la impunidad se debe acabar porque, con ella, tú no restauras la ética, no creo que eso suceda sólo con discursos. Pienso que estas cosas, las cuales en el fondo son valores, necesitan tomarse hoy muy en serio por parte de los políticos que son educadores y por los educadores que también son políticos. No es posible olvidarse de esto. La ética actual es aquella del mercado y ésa es una ética malvada y perversa, absolutamente perversa. Necesitamos luchar por la ética universal del ser humano, pues ésta corresponde a una naturaleza humana que se viene constituyendo a través de los tiempos.

ES: Usted es idealista, soñador. ¿Usted tiene esperanza?

PF: Claro. Y conmigo es una cosa muy interesante, precisamente por la forma, por la manera o por la razón como yo entiendo la esperanza en la existencia humana. Hay personas que me consideran un soñador y lo soy, pero no loco. Hay otros que me consideran un idealista. Para mí no. Para mí la esperanza forma parte de eso que llamamos naturaleza humana. En el fondo, es algo que se constituye social e históricamente en nuestra experiencia, en el mundo con los otros. ¿Y por qué esto? Estoy absolutamente convencido de que la condición de inconcluso, lo inacabado, es una característica de la experiencia vital: donde hay vida, hay algo inacabado. Pero en términos de experiencia existencial, que es la

nuestra, lo inacabado continúa, nosotros somos tan inacabados como los árboles, los animales todos...

ES: ¿Usted está llamando inacabamiento a la continuidad?

PF: Exacto. Y por la incompletitud del ser mismo. Pero sucede que al nivel del hombre y de la mujer nos volvemos capaces, en cierto momento de esta experiencia histórica del propio inacabamiento, de conocernos como inacabados. Mi tesis es la siguiente: un ser inacabado, que se considera no obstante inacabado, necesariamente se inserta en un permanente proceso de búsqueda. La educación es ese proceso. Y ahora mi pregunta es la siguiente: ¿será posible buscar sin esperanza? Creo que es una gran contradicción, por eso respeto a los desesperanzados y reconozco razones de ser que explican la desesperanza, pero ésta es un desvío, una distorsión de la vocación de caminar que nosotros inventamos. La esperanza en mí no es, como dije en uno de mis libros más recientes, una obstinación. Soy ontológicamente, la esperanza forma parte de la naturaleza de mi ser; entonces no la puedo negar. Pero hay momentos históricos que pertenecen no sólo a mí, a mi historia individual, sino a la historia social, en que yo me dejo sensibilizar por el riesgo de la desesperanza. En el momento en que me percibo un poco desesperanzado, resisto, lucho contra mí mismo, o lucho conmigo mismo. Yo analizo la razón de ser de mi desesperanza para poder superarla. En el fondo, soy inveteradamente esperanzado. Tengo un cierto gusto, un gusto gustoso, verdadero, en la intimidad de mi ser, de luchar por la esperanza. Fuera de eso, no me entendería en el mundo.

ES: Pero incluso hoy, incluso después de lo que sucedió en Brasil en 1964, en Chile en 1973, incluso después del desmembramiento de la Unión Soviética, ¿usted todavía tiene una esperanza política de construir una sociedad más justa?

PF: Claro. Tal vez hasta más que antes. No tengo ninguna duda de que con la caída del llamado muro de Berlín, del socialismo, que en el fondo era un socialismo policiaco, y del estalinismo, el mundo tendrá condiciones —no exactamente ahora, sino pasada la estupefacción— de construir una sociedad más justa. Las

izquierdas en el mundo se quedaron estupefactas ante las piedras de un muro que caía. Levantándose de ésta, algunos elementos de la izquierda permanecieron más rígidamente estalinistas, una minoría que creo que, con todo el respeto que tengo, es una minoría que perdió el rumbo de la historia. Una cantidad razonablemente grande de esa izquierda que luchó, peleó, en defensa de los intereses populares, y de la decencia de los acallados para que acepten el silencio como manifestación activa de la lucha, pero jamás ser acallados. Una gran cantidad de gente de la izquierda estupefacta se adhirió al discurso neoliberal. Ve bien, pienso que tú y yo tenemos un derecho extraordinario, que es el derecho de cambiar; no tengas duda de que lucho por el derecho de cambiar. Éticamente, creo que tengo que asumir que cambié, lo que no puedo es cambiar y decir que no cambié, lo que no puedo es cambiar y pretender seguir teniendo el mismo respeto de mis compañeros anteriores que me respetaban precisamente por las opciones políticas contrarias a las que tengo hoy. Por ejemplo, si mañana me meto en la cabeza y me convenzo de que el discurso neoliberal es el correcto, escribo un libro sobre esto y digo:

> No vengas más a mi casa para hablar del proceso liberador, porque creo en la ideología inmovilizadora de la historia. Lo que creo exactamente es que la educación dejó de soñar. No hay que soñar ya en educación, no hay que pensar ya en utopías en la educación, pues ésta tiene que ser una práctica, una experiencia puramente pragmática de entrenamiento técnico y científico del educando.

Lo que no puedo es volverme este tipo de hombre, queriendo, con todo, decir que soy el mismo que este hombre que escribió este libro que está en tu mano, *Cartas a Cristina*... Necesito ser congruente con el derecho que tengo de cambiar. Pero tú me preguntaste si, a pesar de todo esto, yo seguía optimista, esperanzado. Yo digo que sí.

ES: ¿Usted todavía cree en la utopía socialista?

PF: Sí, creo. Yo no lo voy a ver, pero la historia no se hace con las presencias de quienes sueñan. Pienso que Darcy [Ribeiro] no va a ver el cambio de la Historia. Otro gran hombre que murió muy recientemente, [Antonio] Callado, ni yo, ni tú lo veremos. Pero tus nietos sí. Creyendo en eso que llamo proyecto humano, aunque amenazado y sometido a una serie de influencias tecnológicas indiscutibles que pueden debilitar la curiosidad y la voluntad, incluso así yo creo que el proyecto humano ganará un día. Recientemente, leí un artículo de un sacerdote suizo, cuyo título era más o menos el siguiente: "¿Será que la globalización dará o no lugar a otro mayo de 68?" Un artículo excelente, sobre todo tratándose de un suizo, mostrando con una gran inquietud la inviabilidad de la continuidad de este proceso. Pienso que, en el fondo, lo que hay de ser humano en nosotros se va rebelando contra una ética que sólo cuida su lucro, y ésa no es una ética humana, y te digo más: la libertad de comercio que se coloca por encima de las mujeres y de los hombres es una permisividad y no una libertad, es una inmoralidad. Eso es inmoral y no creo que la gente siga siendo tan inmoral por mucho tiempo, conviviendo con distorsiones. Pero es claro, tú tienes todo el derecho, como cientos de personas que puedan verme y escucharme, de decir: "Paulo, tú sigues siendo un soñador". Gracias a Dios sigo siendo un soñador. Apuesto por el proyecto humano.

ES: ¿Cómo fue su reencuentro con Ana Maria, su esposa actual?

PF: Ana Maria es mi esposa, nosotros nos casamos hace ocho años. Yo le debo mucho. Había perdido a mi primera mujer, quien trabajó muchísimo junto conmigo, que me acompañó, me ayudó y me asesoró. Tengo unos amigos que dicen que yo era la teoría de la práctica de ella, de Elza. Creo que era una injusticia para ella y para mí. Ella también era teórica y yo también soy práctico. Pero ella murió y su muerte me destrozó, así como la muerte del marido de Ana Maria también la destrozó. Somos amigos desde que ella era niña y nos casamos en busca de la reinvención de nosotros mismos. Abatido como estaba... Pero hubo una cosa interesante,

yo estaba abatido pero no desesperanzado, hasta en ese momento, que fue un momento dramático de mi vida. La llegada de Nita fue absolutamente importante y fundamental. Ella me ayudó a rehacerme, a reconstruirme. Creo que cuando uno descubre, humildemente, la importancia de otra persona en nuestra reconstrucción es una cosa bonita también, es una cosa que da gusto. Mi gratitud a Nita es menor que mi amor por ella, porque si únicamente fuera gratitud, no sería válido. Por gratitud no seguiría con ella. Pero de que existe la gratitud, existe.

ES: Durante el tiempo que usted vivía en el exilio, ¿cómo se sentía?

PF: No te diría que me sentía destrozado porque es muy difícil que eso suceda. Pero sufrí profundamente. Había dimensiones de nuestra cultura que me fustigaban, por ejemplo, el gusto por la comida. El sabor de la comida, en el exilio, es una cosa muy grande. Cuando yo viajaba hacia Estados Unidos o a Europa, ya tenía las direcciones de dónde comer una buena o una mala, que para mí siempre era buena, *feijoada.* La música también, la lengua, la entonación. A fin de cuentas, la cultura, que pienso que es todo eso y más que eso, es una cosa que no nos deja. Tú, cuando andas, andas con tu cultura. Y no hay cómo sacrificar tu identidad cultural. Yo nunca me sentí mejor que alguien por ser brasileño, pero nunca me sentí peor por eso. Tengo una alegría especial por ser brasileño. No un orgullo loco, porque sería una burrada, sino este gusto de hablar el portugués nordestino.

ES: Incluso habiendo sido expulsado de su país, incluso no pudiendo volver allá, aun así usted mantenía...

PF: ¡Claro! Yo mantenía y mantengo, toda la vida, porque precisamente, quien me expulsó del país no fue el país, fue el poder. No podría penalizar al país entero a causa de la distorsión del poder, que es histórica. Jamás tuve ningún disgusto por Brasil, ni siquiera por organismos o por universidades, por ejemplo, que tuvieron que quedar calladas, silenciadas, cuando fui llevado preso, ninguneado, reducido, expulsado. Pienso que no tenían con qué luchar.

ES: En Brasil, hoy se cree que existen 40 millones de analfabetos. ¿Qué dice eso de la sociedad brasileña?

PF: Eso sigue hablando de la falta de decisión política de la sociedad brasileña, de la clase dominante. Educación, salud y seguridad son problemas que implican una voluntad política. No tengo ninguna duda de que, si tú tienes voluntad política, necesariamente el dinero llega. Evidentemente que no llega de manera fácil, tienes que hacer ciertas transformaciones en la estructura del poder. Tú no puedes pagar menos de modo inmoral a los maestros en un país, en Brasil, si no haces una reforma en la política de gastos. No estoy contra el hecho de que un profesional, un procurador, por ejemplo, gane muy bien, ¡pero no puedo entender que la distancia entre lo que él gana y lo que gana un maestro sea tan grande! Es necesario que haya un ajuste en estas cosas. No estoy proponiendo que se reduzca el salario de quien gana bien, sino lo que es necesario hacer es acabar con la humillación de quien es ofendido. Imagina que en el nordeste brasileño hay todavía maestras que ganan 15 reales y que con ese dinero ellas mismas compran el gis. Y después se habla tan en contra, tan mal de eso, de las maestras brasileñas, de los maestros. Tengo una profunda estima y un profundo respeto porque hacer lo que hacen, a pesar de todo, es una cosa maravillosa. El desprecio histórico de este país en relación con la educación y con la dignidad de la educadora es una cosa que me deja alarmado. Este desprecio es tal que a veces tengo la impresión de que el presidente de la República, gobernadores de los estados o alcaldes no tuvieron en su vida una maestra de primaria que los haya enseñado. Ellos permanecen de tal manera distantes del mundo de una maestra, de tal manera se sienten superiores a la experiencia, y las maestras únicamente aparecen en determinadas festividades para decir: "Ella fue la maestra del presidente", y el presidente la abraza. La impresión que tengo es la de que estos hombres vienen de otro mundo, un mundo diferente, son mandados por Papá del Cielo. No tengo duda de que es necesario un gobierno que yo llamo sanamente insano; sólo así tú puedes arreglar las cosas, es como una mezcla de insanidad con sanidad.

ES: Profesor, ¿cómo quiere usted ser recordado?

PF: Ésta es excelente. Ésta es extraordinaria. Ésta es una pregunta muy sabrosa. Hasta voy a aprender para hacerles esta pregunta a otras personas. ¿Sabes que nunca había pensado en esto? Pero ahora que tú me retas, tal vez mi respuesta sea un poco humilde. Me gustaría ser recordado como un individuo que amó profundamente al mundo y a las personas, a los animales, a los árboles, a las aguas, a la vida.

Pedagogía de la tolerancia, de Paulo Freire, se terminó de imprimir y encuadernar en noviembre de 2006 en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso, S. A. de C. V. (IEPSA), Calz. de San Lorenzo, 244; 09830 México, D. F. En su tipografía, parada en el Departamento de Integración Digital del FCE, se usaron tipos Palatino de 14, 12, 9.5:13, 9:13 y 8:10 puntos. La edición consta de 1 000 ejemplares.

La tolerancia, entendida como la posibilidad de convivir con el otro, con el diferente, es uno de los conceptos de mayor valía en la sociedad actual. La idea de la tolerancia permea los planteamientos filosóficos, políticos y pedagógicos que sustentan los proyectos educativos en México y en el mundo.

Pedagogía de la tolerancia, compilación preparada por la esposa del autor, Ana María Araújo Freire, reúne entrevistas, declaraciones, cartas, testimonios y fragmentos de textos originales de Paulo Freire en torno a la diversidad, a la convivencia con lo diferente. El objetivo de esta obra es transparentar el tema de la tolerancia —una de las cualidades fundamentales de la vida democrática— como uno de los hilos conductores centrales que permiten vincular los conocidos textos pedagógicos de Freire: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la indignación*, *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*, entre otros, escritos a lo largo de casi 40 años.

Dada la trascendencia de la obra de Freire en el pensamiento educativo contemporáneo, el lector encontrará en estas páginas un valioso testimonio de uno de los pilares de la pedagogía del siglo XX.

Paulo Freire (1921-1997) es uno de los pedagogos latinoamericanos de mayor relevancia. Su trabajo se caracteriza por una continua y decidida actividad en torno a la experiencia educativa y a las posibilidades de transformación social que ésta puede generar. Sus actividades, calificadas en algún momento de subversivas, lo obligaron a exiliarse en Chile, donde dio a conocer la célebre *Pedagogía del oprimido*. Trabajó en los Estados Unidos y en Ginebra, Suiza; finalmente regresó a su país natal, Brasil, donde continuó su labor. En 1986 recibió el Premio Internacional Paz y Educación de la UNESCO.

www.fondodeculturaeconomica.com

9 789681 682491