



SOBRE EDUCACION POPULAR: ENTREVISTA A PAULO FREIRE

Rosa María Torres

Esta entrevista, realizada en Sao Paulo en agosto de 1985, es la segunda de las dos partes del libro *Educación popular: un encuentro con Paulo Freire* de Rosa María Torres. La división en capítulos es una propuesta del CREFAL (N.E.).

EDUCACION POLITICA Y POLITICA EDUCATIVA

La expresión "educación popular" se ha difundido y popularizado ampliamente en América Latina. Quizá por ello mismo, esta expresión viene siendo entendida y utilizada de maneras y enfoques muy diversos. Por otra parte, mientras algunos la vinculan directamente a Paulo Freire, otros hablan de la educación popular precisamente como una superación de Freire, en tanto Freire no habría asumido explícitamente el objetivo político de la

educación, habiéndola desligado de la lucha de clases y concebido la reflexión y la acción organizada del pueblo como dos momentos separados. ¿Cómo concibe el Paulo Freire de hoy lo que es la educación popular?

Yo creo, en primer lugar, que los que hacen estos comentarios no son dialécticos, no entienden lo que yo digo, o simplemente se rehúsan a leerme. Yo vengo precisamente enfatizando todo esto que ellos me critican. Está ya dicho en esa entrevista que me hicieron en Chile.¹ Y lo repito siempre, incluso en este último libro.²

En segundo lugar, yo creo que *el Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer*. El Paulo Freire de ayer no ha muerto. Quiero decir que yo he estado vivo durante todos estos años... Pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia. Por ejemplo, tuvo la oportunidad, tuvo la suerte de conocer Nicaragua. A mis 60 años yo no conocía Nicaragua, a no ser la Nicaragua dominada.³ El Paulo Freire de hoy tuvo la suerte de vivir la experiencia de Chile, el Chile de la transición de Allende, el Chile de la frustración de un golpe de Estado.⁴ Tuvo la oportunidad de conocer Tanzania, de participar en transformaciones profundas a partir de la expulsión de los colonizadores en Angola, Guinea-Bissau, Cabo Verde y Sao Tomé.⁵ Tuvo la oportunidad de experimentar un poco en Nicaragua y también en Granada.⁶ Entonces, sería un desastre, sería muy triste si yo no hubiera aprendido en estos cinco o seis momentos históricos, si hoy en día yo siguiera siendo el mismo que llegó al exilio 20 años atrás, primero en Bolivia y después en Chile. Yo tengo aún que aprender haciendo y viendo las cosas que se están haciendo.

Con respecto a tu pregunta sobre lo que yo entiendo como educación popular, también aquí hay una prolongación entre el Paulo Freire de ayer y el de hoy.⁷ Ayer, Paulo Freire entendía la educación popular como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo en favor de la movilización popular o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad. Pero el Paulo Freire de ayer —un ayer que yo ubicaría en los años 50 y comienzos de los 60—,⁸ no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que yo hoy denomino la *politicidad de la educación*. Esto es, la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma. Y por eso *no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política.*⁹

Por lo mismo, el Paulo Freire de hoy —y este hoy lo ubico desde fines de los años 60 y comienzos de los 70—¹⁰ ve claramente la cuestión de las

clases sociales. Por ello es que, para él, la educación popular, cualquiera que sea la sociedad en que se dé, refleja los niveles de la lucha de clases de esa sociedad. Es posible, incluso, que el educador no esté consciente de esto, pero los contenidos de la educación popular, la mayor o menor participación de los grupos populares en ella, todo esto tiene que ver con los niveles del conflicto de clase. Entonces, el Paulo Freire de hoy no puede concebir proyectos de educación popular que no sean comprendidos a la luz del conflicto de clase que se esté dando, clara u ocultamente, en la sociedad.

La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular. Sin embargo, esto no significa que afirmemos que la educación es un instrumento para la transformación radical de la sociedad. Afirmer que la práctica educativa es el instrumento para la transformación revolucionaria de la sociedad, me parece ingenuo. Claro que lo que no se puede negar es que la práctica revolucionaria transformadora de la sociedad es en sí misma pedagógica, en sí misma educativa. Lo que no podemos, sin embargo, es esperar —como lo hacen a veces quienes piensan mecanísticamente— que se opere la transformación revolucionaria para empezar una labor de educación popular. No. Yo creo que *en toda sociedad hay espacios políticos y sociales para tabajar desde el punto de vista del interés de las clases populares, a través de proyectos, aunque sea mínimos, de educación popular*. Creo, pues, que la cuestión que se plantea a los educadores en tanto políticos y a los políticos en tanto educadores es precisamente reconocer qué espacios existen dentro de la sociedad que puedan ser llenados políticamente en un esfuerzo de educación popular.¹¹

Hay otro punto que me gustaría subrayar dentro de esta pregunta que me haces y es el siguiente: la educación es siempre un acto de conocimiento, cualquiera que ésta sea, cualquiera que sea la marca ideológica que esté en ella, cualquiera que sea la opción política del educador o la educadora, individualmente o como grupo, como clase, como categoría social. Es decir, no hay posibilidad de entender la educación sin percibir que toda situación educativa, formal o informalmente, es siempre una situación en la cual hay un cierto objeto de conocimiento a ser conocido. No importa si enseñas geología, matemáticas o ciencias sociales, como tampoco importa la edad de los alumnos. Siempre, en todos los casos, hay un objeto de conocimiento a ser aprehendido.

Precisamente, yo creo que una cuestión fundamental para nosotros los educadores populares es saber cuál es nuestra comprensión del acto de conocer. Segundo, conocer para qué. Tercero, conocer con quiénes. Cuarto,

conocer en favor de qué. Quinto, conocer contra qué. Sexto, conocer en favor de quiénes. Séptimo, conocer contra quiénes. Pero hay todavía otra pregunta previa a todas éstas y es la de cómo conocer, es decir, una pregunta que tiene que ver con el método.¹²

Todas estas preguntas, que los educadores tenemos que hacernos en primer lugar a nosotros mismos, necesariamente nos llevan a preguntarnos sobre el rol del educador y el rol del educando en esta práctica educativa, en esta práctica de conocimiento. Y esta pregunta, a mi manera de ver, no es nada inocente, pues es también una pregunta política, ya que involucra una cierta postura ideológica. No es simplemente una pregunta de la teoría del conocimiento. Yo diría que la teoría del conocimiento, por sí sola, no responde a esta pregunta porque ésta tiene que ver con la comprensión política del liderazgo, por ejemplo.¹³

En definitiva, *¿cuál es nuestra comprensión político-ideológica de nuestro rol como educadores frente a los educandos?* No me cabe duda que si hacemos esta pregunta a un educador autoritario, él responderá diciendo que el rol del educador es el rol de quien sabe y debe, por lo tanto, enseñar a quienes no saben. Sostendrá también, en consecuencia, que el contenido programático de la educación debe ser elaborado por técnicos competentes que saben de antemano lo que deberán saber mañana los educandos.¹⁴

Tanto el Paulo Freire de ayer como el de hoy se oponen firmemente a esta posición. Mi posición a este respecto es lo que yo hoy llamo *sustantividad democrática*. Como hombre que sueña con la sociedad socialista, yo no hago ninguna contraposición entre democracia y revolución socialista. Ninguna.¹⁵

Ahora, es preciso aclarar una cosa. Para mí, obviamente, toda educación es directiva. *No existe educación no directiva, porque la propia naturaleza de la educación implica la directividad*. Pero, no siendo neutro el educador, siendo directivo en su rol de educador, esto no significa que deba manipular al educando en nombre del contenido que el educador ya sabe *a priori*, es decir, *a priori* desde el punto de vista del educando. Es por esto que yo vengo enfatizando insistentemente —incluso una vez más en este último libro— que el hecho de que la educación sea por naturaleza directiva no debe llevar al educador a caer en una posición espontaneísta. Es decir, una posición según la cual, en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad crítica de los educandos, se deja a los educandos librados a ellos mismos, se deja a las masas populares libradas a ellas mismas. Obviamente, una educación revolucionaria debe estimular esa capacidad crítica y autónoma de pensamiento entre los educandos, pero jamás dejarlos entregados a ellos mismos.

Por otro lado, *al no caer en la tentación del espontaneísmo, el educador tampoco debe caer en la tentación de la manipulación*. El uno no es el contrario positivo del otro. El hecho de que no sea espontaneísta, no me hace manipulador. El hecho de no ser manipulador, no me hace espontaneísta. Entonces, debe haber un contrario positivo de estas dos posturas. Y eso es precisamente lo que yo llamo la “radicalidad democrático-revolucionaria”.¹⁶

Esto significa que desde el punto de vista de la educación como un acto de conocimiento, nosotros los educadores debemos siempre partir —“partir”, ése es el verbo no “quedarnos”— siempre de los niveles de comprensión de los educandos, de la comprensión de su medio, de la observación de su realidad, de la expresión que las propias masas populares tienen de su realidad. Es a partir del lugar en que se encuentran las masas populares que los educadores revolucionarios, a mi juicio, tienen que empezar la superación de una comprensión inexacta de la realidad y ganar una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de la misma.¹⁷

Esto demanda del educador algo a lo que me refiero también en este último libro —y que está también en las preocupaciones de Gramsci—: no se puede jamás separar la sensibilidad de los hechos de la rigurosidad de los hechos. Y las masas populares tienen una fantástica sensibilidad de lo concreto, esa sensibilidad que hace que el pueblo casi adivine las cosas.¹⁸

Entonces, lo que quiero decir es que *hay que comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar junto con ellas una comprensión más rigurosa y más exacta de la realidad*. El punto de partida es, pues, el sentido común de los educandos y no el rigor del educador. Este es el camino necesario para alcanzar ese rigor.¹⁹

Y aquí voy a repetir algo que yo menciono siempre para ejemplificar esto. Si estás en una calle, tú sólo tienes tres posiciones posibles: estar a la izquierda, estar a la derecha, o estar en el centro de la calle. Además de estas tres, naturalmente, hay la posibilidad de estar un poco más a la izquierda, un poco más a la derecha, etc. Pero, en cualquier caso, si tú estás del lado de acá de la calle, y de repente te das cuenta que la casa que buscas está del lado de allá de la calle, lo que tienes que hacer es cruzar la calle. Es decir, jamás puedes llegar allá partiendo de allá. Sólo se puede reconocer la existencia de un allá porque hay un acá, y viceversa. Uno es el contrario del otro, el que ilumina al otro, el que me dice que el otro existe. Tú, por ejemplo, no podrías llegar a Sao Paulo partiendo de Sao Paulo sino partiendo de Managua, de la misma manera que tú sólo puedes llegar a Managua partiendo de Sao Paulo y no partiendo de Managua.

Esto, que parece tan simple, es lo que muchas veces olvidamos como

educadores y como políticos: *que para llegar allá es necesario partir de aquí*, no de nuestro aquí sino del aquí de los educandos, pues nuestro aquí como educadores es muchas veces el allá de los educandos. Por eso, el educador tiene que ser una especie de vagabundo permanente: tiene que caminar para allá y para acá constantemente sobre la misma calle, para ir al aquí de los educandos e intentar venir con ellos no a su aquí sino a su allá, que está en el futuro.

Muchas veces me han criticado diciendo que yo defiendo que los educadores se queden al nivel en que se encuentran los educandos. Y esto me parece extraño, pues yo nunca usé el verbo *quedarse*. Yo siempre usé el verbo *partir*, desde la *Pedagogía del oprimido*. En el acto de conocimiento tú siempre tienes que partir. Partir de los niveles de percepción en que se encuentran los educandos, los grupos populares, y con ellos ir avanzando y transformando en rigurosidad científica lo que era, en el punto de partida, sentido común.

Entonces, el problema que se nos plantea como educadores no es el de negar el rol activo, crítico, decisivo del educador en el acto educativo. No. Yo siempre afirmo: el educador no es igual al educando. Cuando uno, como educador, dice que es igual a su educando, o es mentiroso y demagógico, o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador. Si ambos fueran iguales, uno y otro no se reconocerían mutuamente. Es decir, en esto sucede igual que con los dos lados de la calle. No hay duda de que el educador tiene que educar. Ese es su papel. Lo que necesita, si es un revolucionario coherente, es saber que *al educar también él se educa*.²⁰

Este tipo de educador tiene que terminar creando, a través de su propia práctica, una serie de cualidades a las que yo llamo *virtudes*. No entendiendo virtud como algo *a priori* a la vida, a la práctica social, sino como algo que se constituye en la práctica social de la cual también participa el educador. Virtudes que deben iluminar constantemente la práctica.

Una de estas virtudes, por ejemplo, es la *coherencia*. La coherencia entre el discurso y la acción, entre el discurso y la práctica. Esta es una virtud que debe acompañar a todo educador revolucionario o por lo menos progresista. Como educador revolucionario, yo debo estar vigilante de la coherencia entre mi discurso y mi práctica, entre lo que yo digo y lo que hago, buscando siempre disminuir esa distancia. Yo no puedo, por ejemplo, como intelectual que se ducha todos los días con agua caliente —que es un profesor universitario, un académico—, decir que los obreros de Sao Paulo no tienen conciencia de clase y que yo tengo la conciencia de la

clase trabajadora. Asimismo, yo no puedo hablar de la transformación radical de la sociedad y al mismo tiempo convertir a mis educandos en puros objetos pasivos dentro de los cuales yo deposito mi sabiduría. Pero, por el otro lado, tampoco puedo como educador dejar abandonados a los educandos como si les dijera “ahora adivinen”. No. Ni uno ni otro. Yo tengo que asumir una responsabilidad política, una lucha constante para cumplir cabalmente con mi tarea de educador. Y esta coherencia entre discurso y práctica debo buscarla a todos los niveles.

Hace poco, en Buenos Aires, yo hablaba precisamente de algunas de estas virtudes.²¹ La virtud de la paciencia, por ejemplo, *la paciencia impaciente*. Porque si tú eres solamente paciente, ayudas a la derecha. Y si eres solamente impaciente, también ayudas a la derecha. Sólo si eres pacientemente impaciente eres realmente revolucionario. La propia práctica enseña que no es posible dicotomizar paciencia e impaciencia.

Otra virtud importante es *la tolerancia*. Hay mucha gente que piensa que la tolerancia es una cualidad de los liberales. No. Para mí, la tolerancia es una virtud revolucionaria, en tanto significa la capacidad para convivir con los diferentes, para poder luchar con el antagónico.

Volviendo a tu pregunta, sobre qué es hoy para mí educación popular, yo añadiría que para mí *la educación popular se da y puede darse dentro del espacio escolar, aun en una sociedad burguesa*. No hay que rechazar el espacio de la escuela, esperando el triunfo revolucionario para convertirla en un espacio a favor de las clases populares. Aun en una sociedad burguesa como la nuestra, la brasileña, hay mucho que hacer en este terreno.²²

En general, el concepto de educación popular suele asociarse no sólo al mundo adulto sino también a acciones de educación no formal. Según lo que usted dice, ¿la educación popular no estaría restringida a una práctica educativa con adultos, sino que abarcaría también la educación infantil?

Exacto. Mira, precisamente una de nuestras hijas, Magdalena, la mayor, ha escrito un libro que se llama *La pasión de conocer el mundo*, el cual trata de su experiencia con niños de preescolar.²³ Cuando salió este libro, hace dos años y medio, mucha gente comentó el hecho de que Magdalena había trabajado con niños de un nivel social alto. Ella decidió, entonces, dedicarse a una experiencia integral en una favela. Y desde hace algunos meses está trabajando allí, en una favela de Sao Paulo. Y ahí está haciendo un trabajo formidable de educación popular, metida con niños llamados “carentes” (siendo ésta una palabra cortés, pues en verdad no son carentes sino explotados).

Al trabajar con estos niños de familias explotadas, dominadas, silenciadas, ella está precisamente contribuyendo a provocar la voz. Ella está desafiando a estos niños para que ellos, a partir de su propia edad, de su propio proceso de maduración, hagan una reflexión sobre su contexto, buscando las verdaderas razones de la deficiencia de ese contexto, que tiene su explicación no en la voluntad de Dios sino en las estructuras sociales de nuestra sociedad brasileña.

Esta es una labor de educación popular, no me cabe ninguna duda. Porque, además, no son sólo los niños sino también las familias de estos niños las que se integran. Cuatro o cinco madres vienen regularmente y se quedan dentro del salón, junto con sus hijos. Sobre esto Magdalena me hacía precisamente una observación muy importante. Un día vino y me dijo: "Padre, yo creo que las madres que vienen a la clase sufren una especie de nostalgia del pasado en cuyo presente están viviendo la experiencia que sus hijos tienen hoy". Y es así efectivamente. Ellas van a la clase de sus hijos en búsqueda de un tiempo perdido. Y esto es también educación popular. Porque la educación popular, a mi juicio, no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa.

REVOLUCION SOCIAL Y REVOLUCION PEDAGOGICA

A propósito de qué es lo que en última instancia define a la educación popular, existe en general consenso sobre el carácter determinante de esa opción política. No obstante, en algunas versiones de educación popular tiende a enfatizarse esa definición a partir del método. Pero, por otra parte, cabe pensar "lo popular" también en términos del sujeto de esa educación, entendiendo por sujeto no sólo a los educandos sino también a los educadores. Cabe pensar "lo popular", asimismo, en términos de los contenidos concretos que asume la educación, sus modalidades, su forma de organización, la mayor o menor presencia de los sectores populares en la definición e implantación del proyecto educativo, etcétera.

Quiero decir que, dado que el fenómeno educativo es un fenómeno complejo, que involucra una gran cantidad de factores de orden político, social, ideológico, cultural, pedagógico, parece imposible reducir la definición de lo que ha de entenderse por "educación popular" a uno solo de estos factores, estando éstos, por lo demás, estrechamente interrelacionados.

Nadie duda que en Nicaragua o en Cuba, la Revolución ha asumido una clara opción política en favor de las clases populares. Sin embargo, por razones que tienen que ver más bien con el método, Cuba suele sistemáticamente dejarse fuera del campo de la educación popular, dada la reconocida persistencia de métodos tradicionales en la educación cubana. En el caso de Nicaragua, de un tiempo a esta parte, algunos empiezan a poner en duda que allí se esté haciendo una auténtica educación popular dado que si bien los contenidos han cambiado radicalmente, se mantienen aún y tienden a reproducirse los viejos métodos de enseñanza.²⁴ ¿Cómo ve usted todo esto?

Voy a intentar decirte sintéticamente cómo veo yo esta cuestión. Estoy de acuerdo contigo en que es *necesario aprehender la complejidad de la práctica educativa en todas sus implicaciones*. Cuando yo decía hace un momento que toda educación implica una situación de conocimiento, planteaba ahí la cuestión del método de conocer. Pero yo también estoy firmemente convencido de que las marcas político-ideológicas interfieren en la puesta en práctica de determinados métodos de conocer.²⁵

Alguien, por ejemplo, puede intelectualmente pensar que está asumiendo una postura dialéctica y, sin embargo, ser muy poco dialéctico en su práctica. Es increíble ver cómo en nombre de la dialéctica mucha gente se queda en un idealismo prehegeliano. Se dicen dialécticos, pero se comportan idealistamente. Por eso es que yo insisto tanto en esta virtud, para mí capital, que es la de la coherencia, esa búsqueda permanente por disminuir la distancia entre el decir y el hacer.

Yo pondría esta cuestión así: primero, debe haber una claridad del educador con relación a su opción política. En segundo lugar, e inmediatamente, debe haber una búsqueda de coherencia entre la expresión verbal de esa opción y la práctica con la cual el educador pretende encarnar, materializar, viabilizar esa opción. A partir de ahí —y sólo a partir de ahí— es posible emprender una tarea que esté políticamente clara con relación a los intereses fundamentales de las clases populares. Y no veo por qué no llamar a esto educación popular. *Sin embargo, muchas veces, al intentar operacionalizar esta opción en favor de las masas populares, se da una incoherencia, una distancia entre los objetivos y los métodos utilizados para viabilizar esa opción.*²⁶

Yo tengo una pasión especial por Cuba y su revolución. Ahí tengo un gran amigo que es Raúl Ferrer.²⁷ Pero durante todos mis años de exilio, nunca fui invitado a ir a Cuba. Cuando volví a Brasil después del exilio, me hicieron dos invitaciones para ir a Cuba en momentos en que, lamen-

tablemente, no me fue posible aceptar. Ahora se me ha hecho una tercera invitación que esta vez he aceptado. De manera que en noviembre próximo (1985) voy a ir a Cuba por primera vez.²⁸

Precisamente Lula, el gran dirigente obrero de Brasil, quien acaba de regresar de allá, me decía la semana pasada: “Paulo, tú tienes que ver lo que hay en Cuba en educación. ¡Es algo fantástico!”. Entonces, lo que puede ocurrir es que Cuba hace una revolución y, sin embargo, la educación puede conservar marcas tradicionales. Y esto es perfectamente comprensible. Nicaragua hoy está mostrando también, justamente, que *no es nada fácil recrear la educación*.

Una revolución no se comprende mecánicamente sino históricamente. La historia no se transforma a partir de las cabezas de las personas, por muy iluminadas que éstas sean. La historia se hace y se transforma dialécticamente, contradictoriamente. Por ello, cuesta mucho deshacer “lo viejo” y construir “lo nuevo” de la revolución. Si esta relación fuera mecánica, al día siguiente del triunfo revolucionario tendríamos el hombre nuevo, la mujer nueva y la educación nueva. Pero no es así, no es mecánico, es histórico. Por eso cuesta.

Al mismo tiempo, está claro para mí que la conservación de métodos tradicionales en educación, dentro de un contexto revolucionario, significa necesariamente la distancia entre el sueño y la práctica. Por ello, yo creo que una de las luchas formidables que deben dar los revolucionarios dentro de la revolución —jamás fuera de ella— es la lucha por la renovación de los métodos y los procedimientos, concomitantemente con el cambio de los contenidos de la educación.

Me acuerdo que en Cuba, pocos años después del triunfo de la Revolución, se hizo una cosa maravillosa que fue el primer gran congreso de educadores. Me acuerdo claramente del discurso de Fidel en el que decía muy revolucionariamente, muy dialécticamente, que aquel congreso podía hacerse entonces porque antes se había hecho ya la Revolución. Lo que decía Fidel en ese discurso era que la transformación radical de las estructuras de la sociedad posibilitaba una nueva comprensión de la pedagogía y de la política.²⁹

Lo que no podemos esperar es que al cambiar el modo de producción cambien mecánicamente todas las relaciones sociales. Por ello, en el campo de la educación, es necesario evitar la reproducción del carácter autoritario que marca el modo de producción capitalista. En el acto de conocer, tanto en el espacio escolar como en cualquier otro espacio en que hacemos educación, nuestra tendencia es a reproducir esa marca autoritaria.

De ahí que, *junto con el intento por superar el modo capitalista de producción, deberíamos intentar superar también su naturaleza autoritaria.* De esa manera, dentro de la educación popular se daría no una democracia ingenua sino una relación radicalmente democrática. En Nicaragua, o en cualquier otro lado, ésta es una lucha importante que no debería subestimarse.

Algunos intelectuales de izquierda me han criticado diciendo que yo soy un defensor de la “nueva escuela”. Yo creo que la nueva escuela trajo efectivamente contribuciones muy importantes a nivel metodológico. La nueva escuela criticaba justamente la relación entre educadores y educandos desde el punto de vista del método y criticaba también el fraccionalismo de la escuela tradicional. Pero no traspasaba este límite de la crítica. Yo, a mi vez, critico todo lo que la nueva escuela criticaba a la escuela tradicional, pero yo critico también el modo de producción capitalista. Por eso, no acepto esa crítica que me hacen, me parece ingenua.³⁰

Porque para mí la cuestión no está simplemente en el cambio de los contenidos. La cuestión no está en pensar que el educador, por muy revolucionario que éste sea, ya sabe lo que la juventud de su país debe saber y, por tanto, cabe a los especialistas organizar los contenidos de la educación. Para mí, *la cuestión está en la apertura cada vez mayor que los especialistas deberíamos seguir teniendo o aprendiendo a tener en función de un contacto directo con la realidad, y de un respeto a la capacidad creadora de los educandos.* Es eso exactamente lo que una revolución necesita. Prueba de ello es el papel fundamental que tienen hoy Cuba o Nicaragua con respecto a la capacidad creadora de sus pueblos.

Por ello, creo que una de las mejores contribuciones que una educación podría dar a una revolución —que en sí misma provoca ya el acto creativo de su pueblo—, sería la posibilidad de desarrollar una educación también creadora, una educación desafiadora.

Esa nueva educación creadora, desafiadora, está en el futuro y lograrla, como lo muestran las experiencias de Cuba o Nicaragua, es un desafío muy complejo y de largo aliento, dentro del cual la cuestión metodológica es sin duda una de las rupturas más difíciles. Entonces, si esa nueva pedagogía deberá ser necesariamente producto de una larga y continuada lucha, ¿cómo definir educación popular a priori?

La educación no es un *a priori* de la historia, ella se constituye históricamente. La educación aparece mucho tiempo después —aunque yo diría que a veces incluso simultáneamente— que los grupos humanos se organizan para sobrevivir. Esto es, la producción precede a la educación en cuanto sistema. La educación, como sistema, emerge del acto productivo organi-

zado. Por esta razón es que hasta ahora en la historia de la humanidad nunca hubo una sociedad cuyos líderes invitaran un día a su pueblo a una reunión para pedirle que expresara las principales cualidades que a ellos les gustaría tener y el pueblo dijera: “honestidad”, “honradez”, “belleza física”, etc., mientras los líderes registraran en una pizarra muy grande, y terminada la reunión los líderes dijeran: “Muy bien, mañana nosotros crearemos el Ministerio de Educación para forjar este tipo de hombre y este tipo de mujer”. Nunca hubo tal cosa. La educación sistemática se constituye para reproducir el poder en el poder. Esta es la historia de la educación.

Ahora, como educadores, lo que es necesario que sepamos y asumamos muy bien es que si bien esta tarea de reproducir la ideología dominante es la que las clases dominantes exigen de una educación sistemática, ésta no agota el papel de la escuela. Dentro de la escuela hay otra tarea importante que es precisamente la de contradecir esa otra tarea. Y ello, en una sociedad burguesa, sólo puede ser asumido y desarrollado por aquéllos que se oponen a la preservación de la sociedad burguesa. De ahí que, aun en sociedades en que no se ha hecho una revolución, como es el caso de la sociedad brasileña, *dentro del espacio escolar existe la posibilidad de asumir el rol de desmitificar la reproducción ideológica*. Esta tarea, evidentemente, tiene que ser asumida con riesgos por los educadores y las educadoras que sueñan con una nueva sociedad.³¹

En el caso de Cuba, o en el caso de una revolución más reciente, como la de Nicaragua, me parece que la cuestión que se plantea es la de cómo confrontar, a través de la educación, momentos de la ideología anterior que se encuentran insertos en la misma práctica educativa. Porque lo cierto es que esa ideología anterior no se cambia por decreto. Yo siempre digo que el cambio sería fácil si fuera por decreto, si fuera mecánico. De ser así, Nicaragua tendría ya una educación absolutamente nueva. Pero el problema es precisamente que esto no se da por decreto. Hay todo un juego contradictoriamente dialéctico entre los mitos anteriores de la ideología dominante y los sueños revolucionarios. Y a veces estos mitos conviven con los sueños revolucionarios en una misma persona.³²

Ahora bien, está claro que el autoritarismo en la relación pedagógica es solamente una expresión del autoritarismo general que prevalece en una sociedad. Hay quienes vienen hablando, incluso, de la existencia de una cultura autoritaria.

Una ideología autoritaria. No simplemente en la relación dominador-dominado, sino una tercera ideología.

Entonces, si el autoritarismo pedagógico es sólo una de las múltiples

expresiones de esa ideología o de esa cultura autoritaria, ¿hasta qué punto es posible combatir el autoritarismo en el terreno pedagógico sin combatirlo al mismo tiempo a nivel de todas las demás prácticas e instituciones sociales?

Exacto. Yo encuentro que tu pregunta es absolutamente correcta. Sería una ingenuidad pensar así, sería nuevamente caer en el idealismo, pensar que es posible tomar la escuela como la fuente de transformación radical de la sociedad. No. Incluso en el contexto de una revolución esto no funciona así. Yo no tengo duda de que tiene que haber una globalidad.³³

Precisamente en este último libro yo sostengo que, para fines de este siglo, *uno de los mayores desafíos que tenemos que enfrentar los que soñamos con la transformación revolucionaria de la sociedad burguesa es la necesidad de encarar la toma del poder no solamente como un problema de tomar el poder sino de reinventarlo*. Para mí, la cuestión no pasa por la toma solamente, sino que inmediatamente, el mismo día de la toma del poder, se plantea la preocupación por la reinvención del poder tomado.³⁴

Claro que la reinvención del poder tampoco se hace por decreto ni en la cabeza de los líderes. La reinvención del poder debe pasar necesariamente por la reinvención de la producción, fundamentalmente del acto productivo. Esto, obviamente, implica obstáculos formidables —y los obstáculos siempre favorecen a las mentalidades autoritarias—. Por ejemplo, la reinvención de la producción implica una participación mayor de las masas populares en el acto productivo. Implica que la organización productiva de la revolución no puede pertenecer solamente a los especialistas en la producción. Esto es, para mí, una concepción burguesa.

Incluido todo lo que hace el ámbito de la producción de conocimientos.

Yo necesariamente tengo que llegar a esto. Entonces, mira: puede que yo sea un ingenuo. Yo creo que voy a morir así. Pero lo que yo digo es lo siguiente: la sociedad burguesa capitalista inventó los “especialistas” —no me refiero a los especialistas, pues los especialistas son necesarios—. Inventó, decía, a aquéllos que saben solamente de un momento de un acto, pero que no tienen una visión de la totalidad. En la sociedad burguesa existen, por ejemplo, los planificadores de la economía que saben planificar la economía pero que no preguntan jamás nada a las masas populares sobre lo que van a planificar. Las masas populares aparecen como meros reflejos: se hace para ellas pero nunca se piensa en hacer con ellas. Se produce en función de los intereses del mercado internacional. El mercado externo comanda la producción interna. Por ello, yo encuentro que la reorientación

del poder implica la reorientación de la producción. Y esta reorientación de la producción demanda la presencia de los grupos populares.

Hay que acabar con esta comprensión elitista de que las masas populares son incompetentes, que solamente los expertos saben lo que se puede hacer. En la sociedad burguesa las masas populares se hacen incompetentes porque ello es necesario para la burguesía. Pero la revolución tiene que romper con eso. Porque los sectores populares trabajadores no ganan libertad de elegir si no interfieren también en la producción. Una cosa es la libertad que tengo yo como profesor universitario ganando el sueldo que gano, y otra cosa es la libertad que tiene la empleada doméstica que nos ayuda aquí cocinando, ganando lo que ella gana. Yo soy mucho más libre que ella, aunque en el código se diga que ella también es libre.

Entonces, la reinención del poder pasa por la reinención de la producción, lo que a su vez demanda una creciente presencia popular en la definición de lo que se produce, para qué se produce, para quiénes se produce. Pero, al mismo tiempo, la reinención de la producción implica necesariamente la reinención de la cultura, y ésta, a su vez, la reinención de la educación, la reinención del lenguaje.

En una sociedad burguesa como la brasileña, aunque todos hablamos una misma lengua, existen en realidad lenguajes de clase diferentes. Tú y yo hablamos portugués, pero nuestra sintaxis y, por lo tanto, la estructura de pensamiento con que nosotros trabajamos el lenguaje, es la estructura de pensamiento de las clases dominantes. Porque, incluso, la gramática surge históricamente para ayudar al poder dominante. De ahí que, en mi opinión, no es posible entender lenguaje sin ideología. No es posible entender la lengua sin un corte de clase social. Si nosotros en Brasil tenemos una norma llamada “cultura”, es porque debe existir una norma que no es la cultura, y, por tanto, es la considerada “incultura”. ¿Quiénes hablan la “incultura”? Las masas populares.

Generalmente, son las masas populares las obligadas a llegar hasta la norma “cultura”, y quienes dominan esta norma cultura no hacen el menor esfuerzo por intentar una síntesis en el lenguaje, encontrándose a medio camino con las masas. Yo creo que la reinención del poder plantea a los revolucionarios también este tipo de cosas, sobre las cuales habría que repensar mucho.³⁵

Tú me dirás: “Pero Paulo, lograr esa síntesis no es fácil, porque incluso hay entre todos nosotros un estereotipo”. Claro que no es fácil. Entre otras cosas, por la certidumbre de que muchos de nosotros pensamos

que nuestro papel es el de ser los educadores de las masas populares, y no al mismo tiempo sus educandos.

Es a la luz de esto que yo digo siempre que entre un montón de derechos que tienen las masas populares y que deben ser respetados y empujados por una revolución, hay dos que yo planteo con énfasis: primero, el derecho de saber mejor lo que ya saben por el hecho mismo de tener práctica; segundo, el derecho de participar en la producción del conocimiento que no está todavía creado.

Obviamente, está claro que cuando me refiero a un montón de derechos, el primero es el derecho a comer, el derecho a vestir, el derecho a dormir. Sería imposible que una revolución esperara todo esto para mañana. Y es por ello que mucha gente reaccionaria habla mal de las revoluciones porque dice que al día siguiente de la revolución ya se están propiciando las colas. La revolución no es la causa, la revolución no hace milagros. Son mujeres y hombres los que hacen la revolución, no ángeles. Entonces, dado que la revolución defiende la participación popular y no permite quedarse sin comer, en un momento en que la producción no crece —por el contrario, la revolución provoca una disminución inmediata de la producción por aquéllos que se van a Miami, por ejemplo— obviamente la producción disminuye en tanto aumenta la presencia de gente demandando comida. Necesariamente, entonces, se produce la cola.

Pero, además de estos derechos básicos que tienen que ver con el alimento, el vestido, la vivienda, el descanso, las masas populares tienen esos otros derechos fundamentales de que hablaba antes: saber mejor lo que ya saben y participar en la producción del nuevo conocimiento. Estos derechos, que tienen que ver con la educación, con la dimensión pedagógica, deben ser atendidos por la revolución. Las masas populares necesitan conocer mejor lo que ya conocen porque no hay ninguna duda de que el sentido común es una forma, es una expresión del saber. *Es preciso respetar la sabiduría popular, precisamente para superarla.*

A propósito de esto, una educadora que trabaja en alfabetización aquí me contaba que tuvo una discusión muy bonita con un grupo de alfabetizandos. De repente, la discusión se encaminó hacia el tema del universo y su comprensión. En medio de la discusión, un alfabetizando planteó entonces la pregunta: “¿Qué es, finalmente, la noche?”. Y la respuesta fue: “La noche es el descanso del sol. Porque, en cierto momento del día, el sol agota sus baterías y, para cargarlas, debe parar”. Entonces, la noche es el descanso del sol por falta de baterías. Una vez que las carga, vuelve el día nuevamente. Esta es, indudablemente, una explicación física del uni-

verso. Claro que la física y la astronomía han llegado actualmente, a través de métodos rigurosos, a una precisión del conocimiento que afirma otra cosa. Pero lo que un educador revolucionario no puede hacer es menospreciar esta comprensión física del universo. Lo que debe hacer es alcanzar ese rigor científico partiendo del saber de sus educandos y junto con ellos. Es así como yo veo esta cuestión, para mí muy importante. Claro que, lo reconozco, puede ser encaminada de manera ingenua, pero también puede ser encaminada de manera crítica.

Yo creo que en un proceso revolucionario los ministerios deberían reconocer que la constitución de un cuerpo ministerial en el Estado es puramente didáctica. Ministerio de Educación, Ministerio de Economía Ministerios de Planificación, Ministerio de Relaciones Exteriores: ésta es la didáctica necesaria para el Estado. Pero lo que tiene que haber es una comprensión globalizante del proceso político, económico, social que experimenta la sociedad. Debería haber una especie de cuerpo ministerial en que los ministros participaran discutiendo la política general y buscando cierta unidad en la diversidad y en la especificidad de los ministerios. Así sería menos difícil lograr la reinención del poder y de la cultura.

LA RELACION EDUCADOR-EDUCANDO

Me parece importante volver sobre el tema de la directividad de la educación y, en ese contexto, sobre el papel del educador. Lo digo porque dentro del marco de la educación popular —tanto a nivel de los teóricos como de los grupos de base que están llevando a cabo actividades de educación popular— viene dándose una tendencia muy fuerte y generalizada a concebir la relación educativa entre educadores y educandos como una relación horizontal, entre iguales, en la que finalmente nadie enseña a nadie. Es común encontrar en materiales de capacitación, en talleres, seminarios, etc., advertencias insistentes en este sentido. Textualmente se orienta al alfabetizador, al educador o al capacitador que su papel debe limitarse a coordinar la discusión, a hacer síntesis, a motivar la participación del grupo, a hacer preguntas, etc., y, en el mejor de los casos, a dar su opinión.³⁷ A tal punto ha llegado a extenderse esta visión que muchos autores caracterizan a la educación popular, entre otras cosas, precisamente por la eliminación del rol del maestro³⁸. Y es este punto, justamente, el que suele encontrar mayor rechazo y mayores resistencias entre los propios educandos. Dado que esta relación horizontal entre educadores y educandos suele asociarse

a Paulo Freire y su crítica a la educación bancaria, quisiera pedirle que desarrollara más este punto.

Hace un momento te decía que el educador que dice que es igual a los educandos, o es demagógico o miente o es incompetente. El educador es obviamente diferente, de otra manera no reconocería al educando. Si fueran los dos la misma cosa, no habría manera de identificarlos. Creo que éste es un punto fundamental. En segundo lugar, yo decía también hace un momento que toda educación es directiva. Por tanto, no existe una educación no directiva, y esto ya está dicho en la *Pedagogía del oprimido*.

Toda educación tiene un momento que yo llamo inductivo, que implica precisamente la toma de responsabilidad del educador. La gran diferencia que hay entre un educador autoritario y un educador radicalmente democrático está en que este momento inductivo, para el educador autoritario, jamás acaba. El empieza y termina inductivamente. Entonces, él toma las decisiones completamente, constantemente. En cambio, un educador radicalmente democrático ciertamente induce, pero trata, durante la práctica, de transformar la inducción en compañerismo.³⁹

Compañerismo no significa ser iguales. Yo creo que nadie, a no ser, claro, los reaccionarios, puede discutir que Fidel es compañero del pueblo cubano. El es un compañero, él se hizo compañero, él se transformó en compañero, no nació compañero. Sin embargo, Fidel, el gran líder, es un gran pedagogo, un gran educador de la Revolución.

Entonces, el hecho de que el educador revolucionario se haga compañero de sus educandos no significa que renuncie a la responsabilidad que tiene, incluso de comandar, en muchos momentos, la práctica. El educador tiene que enseñar. No es posible dejar la práctica de la enseñanza librada al azar.

En Estados Unidos, donde acabo de estar en un seminario,⁴⁰ hay una preocupación muy grande con lo que ellos llaman el "facilitador". Yo siempre digo, y lo acabo de decir allá: "Yo no soy 'facilitador' de ninguna cosa. Yo soy un profesor. Yo enseño".⁴¹

Ahora, la cuestión es saber qué es enseñar. *La cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o si, por el contrario, el acto de enseñar es sólo un momento fundamental del aprender.* Dialécticamente es esto. Y, sin embargo, existen algunos que se piensan dialécticos pero que dicotomizan enseñar y aprender. No es posible hacer esta dicotomía, porque es aprendiendo que yo enseño y es enseñando que yo aprendo. Pero esto no significa de ninguna manera disminuir, castrar, negar el deber y el derecho que tiene el educador de enseñar.

Pero, entonces, ¿qué es enseñar? ¿Será que enseñar es transmitir conocimientos? Yo digo que no. ¿Por qué no? Porque el conocimiento no se trasmite; el conocimiento se hace, se rehace a través de la acción transformadora de lo real y a través de la comprensión crítica de la transformación que se ha dado antes o que se puede dar mañana. Este es el momento de la abstracción en el acto de conocimiento. Yo no hice la transformación revolucionaria en Nicaragua, pero yo hago una abstracción teórica de la transformación y la comprendo, la analizo. Yo, por lo tanto, sé. Entonces, el equívoco de los educadores autoritarios es pensar que los contenidos de la educación pueden ser transformados en montones de sabiduría apaciguada, inutilizada, que es transferida como ladrillos a los educandos.

Para mí, *enseñar es desafiar a los educandos a que piensen su práctica desde la práctica social, y con ellos, en búsqueda de esta comprensión, estudiar rigurosamente la teoría de la práctica.* Esto significa, entonces, que enseñar tiene que ver con la unidad dialéctica práctica-teoría. Unidad dialéctica que nosotros casi nunca sabemos hacer, porque en el fondo hacemos una oposición entre práctica y teoría, cuando lo que sucede es que práctica y teoría se constituyen en una unidad contradictoria. Esto está en Marx, no es invención mía. Yo simplemente, arrogantemente si se quiere, concuerdo con Marx.

Entonces, en nombre de la necesidad de transferir los contenidos que nosotros consideramos indispensables para la revolución, lo que hacemos es olvidar la unidad entre la práctica y la teoría, la cual podría ser desarrollada a través de la propia comprensión teórica de la práctica que tienen los educandos. Este proceso de búsqueda de dicha unidad exigiría del educador competente, a cada paso, la iluminación teórica de los contenidos.

Tú, al hacerme esta pregunta, planteas una cosa muy interesante que he oído muchas veces en India, Africa, Estocolmo, París, Londres, Norteamérica y América Latina y, concretamente, en Brasil. De cuando en cuando, jóvenes profesores se acuerdan y me dicen: “Paulo, todo lo que tú dices está muy bien, pero lo que pasa es que al pretender no una postura de igual a igual, sino una postura respetuosa de la capacidad de pensar del educando, tú estás evadiendo la cuestión de que yo estoy aquí para aprender y tú para enseñar”.⁴²

Obviamente que cuando el educando dice esto está reproduciendo la ideología dominante sobre el saber. Esta ideología tiene que ver con la dicotomía que hace la clase dominante entre su saber —que es riguroso, serio, científico— y la sabiduría popular —que es incapaz, que no es rigurosa, que no es unitaria, que no está cohesionada. Esto se reproduce a nivel de

la ideología de los educandos. Esta dicotomía también es autoritaria, pues trabaja en favor de la concepción de la ideología autoritaria.

Mi respuesta a estos jóvenes profesores es la siguiente: yo reconozco que la realidad es ésta, no solamente porque leí a Marx sino porque viví. Yo sé que las ideas dominante de una sociedad en un cierto momento son las ideas de las clases dominantes, y que todo el armazón ideológico se genera en las condiciones materiales concretas de la producción de la sociedad. Pero, aun sabiendo esto, yo también sé que la conciencia individual y social que se gesta y reproduce en estas condiciones materiales no es un puro reflejo de las condiciones materiales, porque la conciencia es, además de reflejo, reflexiva sobre las condiciones que la hacen reflejo. Si no es así, tampoco puede entenderse la dialéctica, porque entonces habría que esperar que las condiciones materiales cambiaran por sí solas. Entonces, es el propio ímpetu revolucionario el que nos lleva realistamente a plantear la lucha por la transformación y contra las condiciones existentes. Hace falta simplemente el buen sentido de saber que la revolución no se hace desde la cabeza de los líderes, pues esto sería idealismo prehegeliano, sería puro voluntarismo.

Estos comentarios son simplemente para decir que si bien podemos reconocer que las condiciones de partida son éstas, es preciso por eso mismo luchar contra ellas. Y, para ello, los educadores deben ser o hacerse competentes. *La competencia científica, la competencia técnica y filosófica son absolutamente indispensables en la lucha por la transformación de la educación.*

A los jóvenes profesores yo les digo siempre: “Mira, cuando un muchacho te dice que tú eres un incompetente, que tú estás tergiversando el rol del maestro pues tú estás para enseñar y él para aprender, tú podrías reconocer efectivamente que tú estás para enseñar y él para aprender. Pero agrégale: ‘Ahora bien, tú me dices que yo soy incompetente, pero yo te haría dos preguntas: ¿qué es enseñar y qué es aprender? y ¿qué es competencia?’. Y ahí, tú vas a tener la oportunidad de discutir incluso toda la naturaleza ideológica que está detrás del concepto de competencia. Porque esa naturaleza ideológica de la competencia tiene mucho que ver con los intereses de las clases dominantes. Para éstas, competentes son las clases dominantes e incompetentes son las clases dominadas. Y dado que esta ideología autoritaria se reproduce también a nivel de los educandos, tú, como educador, tienes que plantear a los educandos desafíos de esta naturaleza y encauzarlos”.

Claro que tú no puedes echar al educando de la clase si no está de acuerdo, porque en ese caso tu autoridad sería autoritaria. Es preciso re-

cordar que hay una dimensión pasiva en el autoritarismo. Es el caso del educando que demanda al educador ser autoritario con relación al acto de conocer. Pero tú no tienes que caer en esta trampa. Lo que tú puedes hacer, frente a ese planteo, es decir: “Muy bien, voy a aprovechar y dar ahora una clase sobre el problema de la competencia, sobre lo que es la ideología autoritaria, sobre lo que es la reproducción ideológica. Y das la clase, seriamente, competentemente”.⁴³

Ahora, lo que pasa en educación es que casi siempre “engullimos” contenidos. Pero hay que hacer más que eso. Hay que conocer. Si yo fuera responsable de un ministerio, yo entregaría mi vida, sin ninguna dimensión idealista sino profundamente dialéctica, a trabajar todos los fines de semana con los educadores, desde los niveles más bajos hasta los más altos, sobre la cuestión de qué es conocer, qué es crear, qué es la producción del conocimiento, cómo se puede invitar a conocer sin ser paternalista, sin ser espontaneísta pero, al mismo tiempo, sin ser autoritario.⁴⁴ El problema que se plantea no es el de transferir paquetes de conocimientos para ser memorizados.

Para mí, sólo hay conocimiento cuando se aprehende el objeto. Cuando tú aprehendes el objeto, necesariamente memorizas el objeto aprehendido. Lo que no puedes hacer es memorizar en vez de aprehender. Y es esto precisamente lo que hace la escuela tradicional. Los niños son obligados a repetir. Hay una extraña epistemología según la cual es la repetición de la descripción del concepto lo que da conocimiento, cuando en verdad lo que da conocimiento es la aprehensión de lo real, que no está dicotomizado del concepto.⁴⁵

Entonces, lo que está sucediendo es un equívoco funesto. Nosotros estamos bailando en el mundo de los conceptos, y estos conceptos se distancian cada vez más de los objetos concretos cuya comprensión deberían mediar. Así, en lugar de acercar esa mediación, caemos en el afinamiento de los conceptos antes que en una búsqueda de comprensión de lo concreto.⁴⁶ Esto no es conocer. Y es contra esto que yo estoy y voy a seguir estando, pues estoy convencido de que estoy en lo cierto.

NOTAS

Cabe hacer algunas aclaraciones con respecto a estas notas. En primer lugar, para ampliar o ubicar los diferentes puntos en la trayectoria del pensamiento de Freire, hemos preferido remitirnos a citas textuales suyas. En segundo lugar, hemos preferido —allí donde hemos tenido a mano— las publicaciones en español, introduciendo en ocasiones pequeñas modificaciones a la traducción, a fin de respetar en lo posible la versión original. Finalmente, en los casos de trabajos citados en portugués o inglés, las traducciones son nuestras.

1 Se refiere a la entrevista realizada en 1972, y originalmente publicada en 1973 en la revista *Cuadernos de Educación*, No. 26. Posteriormente, esta entrevista ha sido publicada en varios idiomas y países.

2 Se refiere a *Por uma pedagogia da pergunta*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985. Se trata de un diálogo entre Paulo Freire y Antonio Faúndez, realizado en Ginebra en agosto de 1984.

3 Invitado por el gobierno revolucionario para colaborar en la preparación de la Cruzada Nacional de Alfabetización, Freire estuvo en Nicaragua a fines de octubre de 1979 y, durante diez días, trabajó particularmente con el equipo encargado del diseño de la metodología. “Freire hizo una valiosa contribución al proceso. Después de discutir la idea general del método con el equipo, su principal crítica se refirió al hecho de que, para ese momento, ningún paso (de la cartilla en elaboración) permitía a los educandos crear sus propias palabras u oraciones. El señaló este comentario al equipo y enfatizó la importancia vital de la creación personal de palabras en cualquier programa de alfabetización pero, especialmente, en uno liberador [. . .]. El grupo inmediatamente incorporó su sugerencia al método, agregando el paso número 6” (Miller, Valerie. *Between struggle and hope. The Nicaraguan Literacy Crusade*. Westview Press, Boulder, 1985: 91).

Posteriormente Freire regresó a Nicaragua para el Encuentro Internacional de Educación Popular por la Paz, realizado en Managua del 28 de agosto al 4 de septiembre de 1983. Sobre su intervención en el mismo, puede verse: Brandao, Carlos R. (Org.). *Lições da Nicarágua. A experiência da esperança*. Papyrus Livraria Editora, Campinas, 1984.

4 A raíz del golpe de Estado en Brasil en 1964, y después de un breve exilio en Bolivia, Freire se radica en Chile, de donde sale en 1969, aunque vuelve más tarde durante el gobierno de la Unidad Popular. Ahí dicta clases en la Universidad, desarrolla un amplio trabajo de alfabetización en las áreas rurales y asesora diversos programas de capacitación vinculados con la reforma agraria.

5 Freire entra en contacto con estos procesos africanos a raíz de su estadía en Ginebra como Consultor del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, donde empieza a trabajar en 1970. Su actividad más intensa y prolongada fue la realizada en Guinea-Bissau y Sao Tomé y Príncipe. En el primer caso, Freire y su equipo del Instituto de Acción Cultural (IDAC) fueron invitados en 1975 por el gobierno revolucionario de Luiz Cabral a colaborar en el diseño de la campaña de alfabetización. En el caso de Sao Tomé y Príncipe, Freire colabora directamente en la producción de los cuatro primeros *Cuadernos de Cultura Popular*.

6 En octubre de 1979, a siete meses del triunfo revolucionario, Freire visitó Granada invitado por el gobierno de Maurice Bishop para asesorar el Centre for Popular Education (CPE), cuya primera fase sería una campaña nacional de alfabetización. La campaña, llevada a cabo entre agosto de 1980 y febrero de 1981, se continuó en un Programa de Educación Básica de Adultos que estaba en pleno desarrollo cuando sobrevino la crisis interna del Partido y la posterior invasión norteamericana en octubre de 1983.

“Podemos aprender y agarrar coraje”, decía Bishop en un discurso en St. George’s en 1981, “de las ideas y descubrimientos que han surgido a través de las exitosas luchas de nuestros compañeros en otros países. ¿Recuerdan cómo el programa JAMAL de alfabetización en Jamaica y las ideas de Paulo Freire, un brasileño, así como la experiencia cubana en alfabetización contribuyeron, todos ellos, al desarrollo de nuestro CPE aquí?” (“Education is production, too!”. En: *Maurice Bishop speaks, the Grenada Revolution 1979-1983*. Pathfinder Press, New York, 1983: 226).

Por otra parte, sobre la labor desarrollada por Freire en Granada, nos comentaba Valerie Cornwall, ex coordinadora de la campaña de alfabetización: “Su aporte fue para nosotros muy importante. Nos sugirió que utilizáramos su método, probado en Brasil. Al principio, tratamos de hacerlo. Pero nos dimos cuenta de que había problemas. Empezamos por las vocales, pero no servía, porque en inglés cada vocal tiene sonidos diferentes. Además, el inglés no es una lengua silábica. Entonces, al ver que no podíamos construir las palabras generadoras de la misma manera, empezamos a tratar otras vías. Finalmente, lo que hicimos fue adaptar la serie ‘Lady Bird’, que son los materiales que se han usado tradicionalmente en el Caribe anglófono, haciendo cambios y, naturalmente, con otros contenidos, los de la Revolución” (Entrevista a Valerie Cornwall en La Habana, Cuba, abril de 1983. Ver: Torres, Rosa María. “Educación y democracia en la Granada revolucionaria”. *Cuadernos de pensamiento propio*. [Serie Ensayos]. No. 81, CRIES, Managua, mayo, 1984).

7 Cabe aclarar que en sus primeros escritos, Freire no hablaba de “educación popular”, sino de “educación liberadora”, “educación para la libertad”, “educación para la democracia”, “educación democrática”, “educación problematizadora”, “educación de la comunicación”, “educación cultural popular”, “educación crítica”, “educación dialógica” “pedagogía de la comunicación”, etcétera.

A este respecto, dice Carlos Brandao: “Hace casi 25 años, cuando nosotros en Brasil, aprendiendo ya entonces con Paulo Freire, trabajábamos

en eso que sería en los años 60-61 un nuevo sentido de la educación, buscábamos un nombre a *eso*. El primer nombre no fue *educación popular*. Educación popular es un nombre tardío en este sentido: el primer nombre fue *educación liberadora*, el primer nombre que incluso le dio el mismo Paulo Freire [...]” (*Paulo Freire en Buenos Aires*. CEAAL, Acto preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, Buenos Aires, 21 de junio de 1985: 8)

8 Este periodo, llamado por algunos estudiosos de Freire el “periodo brasileño”, culmina con la publicación de su primer libro, *La educación como práctica de la libertad* (1965), concluido durante su exilio en Chile.

Un análisis extenso, profundo y crítico de la obra y la trayectoria de Freire en este periodo (hasta 1965) puede encontrarse en: Paiva, Vanilda. *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*. Editorial Extemporáneos, México, 1982.

9 A este respecto decía Freire en una entrevista realizada en India, en 1979: “Sé que en algunos de mis escritos hice referencia al aspecto político de la educación, pero ya no. Hoy no hago ninguna referencia a los aspectos políticos de la educación porque hoy, para mí, la educación toda es política [...] De esta manera, los educadores son políticos, independientemente de que pertenezcan o no a un partido político. Por otra parte, la educación sistemática reproduce la ideología del poder independientemente de que los educadores estén conscientes de ello o no” (“To know and to be: a dialogue with Paulo Freire”. En: *Indian Journal of Youth Affairs*, No. 2. New Delhi, India, June, 1979: 11-12).

Precisamente, al ver la última edición de su entrevista en Chile publicada por CEDECO, en Quito, bajo el título de *La dimensión política de la educación*, Freire volvió a insistirnos sobre este punto. Cabe aclarar, no obstante, que en aquella entrevista Freire hablaba todavía efectivamente de la “dimensión política de la educación”.

10 Este “hoy” arrancaríamos con lo que algunos autores denominan el “periodo chileno”, que culmina con la *Pedagogía del oprimido* (1969). Un tercer periodo se iniciaría con su breve estancia como profesor visitante en la Universidad de Harvard (1969), donde escribe “Ação cultural para a libertação” (En: Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1984: 13-23).

A partir de su trabajo en Ginebra como Consultor del Consejo Mundial de Iglesias, y de su contacto con diversos procesos revolucionarios tanto de Africa como de América Latina, se abriría un cuarto periodo (1970-1979). Finalmente, el regreso de Freire a Brasil en 1980 iniciaría un quinto periodo de este “hoy” al que se refiere en esta entrevista.

11 Al respecto, y respondiendo a la pregunta de si es posible una práctica educativa realmente “nueva” dentro del sistema “antiguo”, Freire decía en 1972: “En primer lugar, al estudiar en el mapa general del sistema educativo qué puntos pueden ser tocados y reformados (después quiero hacer también un paréntesis sobre *reforma*) hay que estar muy lúcidos con relación a táctica y estrategia, parcialidad y totalidad, práctica y teoría, y

'viable histórico'. Estos son los puntos teóricos que hay que tener aquí claros y lúcidos. Entonces, es probable que uno, dos, tres o más puntos no puedan ni deban ser tocados, pero que haya áreas en que podremos introducir reformas. Ahora, con relación a las reformas, yo diría lo siguiente: la crítica *a priori* de la reforma es ahistórica y, por lo tanto, antidialéctica [...] La historia demuestra que hay ciertos momentos en que una reforma es hecha y se sale incluso de las manos de quienes la hicieron, asumiendo una posición de hecho que empuja el propio proceso más allá. De ahí que se nos exige saber qué tipo de reformas debemos introducir, hoy en día, en un sistema educativo dado" (*La dimensión política de la educación*: 31-32).

En su último libro, Freire dice: "Evidentemente, la nueva educación, que en el fondo debe ser entendida como una educación en proceso de permanente renovación, no se crea en su totalidad después de la llegada de la Revolución al poder. Ella comienza, en algunas de sus dimensiones, mucho antes: en la movilización y en la organización populares para la lucha" (*Por una pedagogía da pergunta*).

12 Es importante aclarar que Freire diferencia explícitamente *método de conocer* y *método de enseñar*. A este respecto decía en 1979: "A mí me preocupa mucho más clarificar esa cuestión del método y situarme, en relación a él, en cuanto *método de conocer* y no en cuanto *método de enseñar*. Es una cuestión epistemológica. Y que, siendo epistemológica, es también política e ideológica" (Chiappini. "Encontro com Paulo Freire". En: *Educação e sociedade*, No. 3, Cortez e Moraes, São Paulo, 1979: 47-75).

13 El tema del liderazgo y, en particular, del liderazgo revolucionario, ha sido objeto de amplias y críticas reflexiones de Freire a lo largo de toda su obra. Desde la *Pedagogía del oprimido* (en particular el Capítulo IV), ha venido abordando y cuestionando, sistemáticamente, en la relación líderes-masas, la reproducción de patrones y métodos autoritarios, antidialógicos y elitistas, y la visión de las masas como receptoras pasivas de las decisiones de sus líderes. "El camino para la realización de un trabajo liberador efectuado por el liderazgo revolucionario no es la *propaganda liberadora*. Este no radica en el mero acto de depositar la creencia de la libertad de los oprimidos, pensando conquistar así su confianza, sino en el hecho de dialogar con ellos. Es preciso convencerse de que el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario sino resultado de su concientización [...] Estamos convencidos de que el diálogo con las masas populares es una exigencia radical de toda revolución auténtica [...] Obstaculizar la comunicación equivale a transformar a los hombres en objetos, y esto es tarea y objetivo de los opresores, no de los revolucionarios [...] Liderazgo por un lado, masas populares por otro, lo que equivale a repetir el esquema de la relación opresora y su teoría de la acción [...] Lo que no se puede verificar en la *praxis* revolucionaria es la división absurda entre la *praxis* del liderazgo y aquéllas de las masas oprimidas, de tal forma que la acción de las últimas se reduzca apenas a aceptar las determinaciones del liderazgo" (*Pedagogía del oprimido*: 159-164).

14 Es importante, a este respecto, recordar que para Freire, la con-

cepción “bancaria” de la educación no se limita a la situación de enseñanza-aprendizaje, sino que arranca con la propia definición de los contenidos educativos. Y es aquí, en la ubicación y selección de dichos contenidos con la participación activa de los educandos, que Freire introduce la noción de “investigación temática”.

“La dialogicidad de la educación”, dice, “empieza no al encontrarse el educador-educando con los educandos-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquél se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación [...] Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición [...] sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada” (*Pedagogía del oprimido*: 107). Por ello, “la cuestión que se plantea en la recreación de la educación, en la etapa de transición revolucionaria, no es sólo la de presentar a los educandos los contenidos programáticos de una manera competente, sino competentemente también, rehacer esos contenidos con la participación de las clases populares, superando igualmente el autoritarismo en el acto de ‘entregar’ los contenidos al educando” (*Por una pedagogía da pergunta*: 93).

En un diálogo con Sergio Guimarães en 1982 (Freire y Guimaraes. *Sobre educação [Diálogos]*, Vol. 1. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1984: 74) Freire recalca: “También la programación, el contenido programático, es otra cosa que necesita ser discutida y combatida [...] En el fondo, se cae aquí de nuevo en una pregunta fundamental, central, que tiene también una respuesta autoritaria o democrática. Por ejemplo: ¿quién programa, para qué, para quién, con quién, contra qué, a favor de qué, a favor de quién?”.

“En una perspectiva democrática, la educación se sabe necesariamente necesitada de planeación. Pero lo que ella también sabe, lo que esa práctica pedagógica exige, es que el educando también se sienta responsable de esa planificación” (*Ibid.*: 95).

15 El tema de la democracia, presente en la obra de Freire desde sus primeros escritos, ha venido siendo reconceptualizado a lo largo de los años. En *La educación como práctica de la libertad* (1965), escrito en el contexto brasileño de los años 60, Freire hablaba del objetivo de una “democratización fundamental” de la sociedad, dentro de la cual se configuraba su preocupación por la “democratización de la cultura”. Hoy, después de una larga experiencia de trabajo y de su contacto directo con procesos revolucionarios, democracia y revolución constituyen, para Freire, categorías inseparables. “Me parece urgente que superemos un sinnúmero de preconceitos contra la democracia, asociada siempre a burguesía. Al abrirnos a su nombre, muchos de nosotros pensamos en conservadurismo, explotación burguesa, social democracia. Yo pienso en socialismo. ¿Por qué no? ¿Por qué no conciliar transformación social profunda, radical, con libertad?” (*Por una pedagogía da pergunta*: 76).

16 Esta oposición, *espontaneísmo/manipulación*, en la relación educativa ha venido siendo subrayada por Freire a lo largo de toda su obra. En

su último libro, al que hace aquí referencia, dicha oposición aparece planteada en términos de *basismo/elitismo*. Al respecto, dice: “El primer riesgo a correr es el de que, a pesar de que nuestro discurso sea en favor de las masas populares, nuestra práctica continúe siendo elitista [...] Por eso mismo, entonces, decretamos que nuestro mundo es el mejor, el mundo de la rigurosidad. Esta rigurosidad tiene que ser superpuesta e impuesta al otro mundo. El otro riesgo es el riesgo del basismo, que también conocemos mucho. Es el riesgo según el cual existe una negación completa del primero, del de la rigurosidad; por tanto, nada que sea científico cuenta. Se desprecia la academia, toda rigurosidad y teoría abstracta es poco útil, es puro intelectualismo y *bla bla*. La única verdad final está en el sentido común, en la base popular, la única verdad está en las masas populares [...] Es interesante también observar cómo, en la primera posición (la elitista), hay un énfasis extraordinario en la teoría. Son las lecturas teóricas las que en verdad forman. En la segunda postura (la basista), lo que vale es la práctica. [Sin embargo], el autoritarismo y la manipulación de las clases populares no son el remedio para la enfermedad del espontaneísmo. El combate a éste, como al autoritarismo, exige una visión correcta de la unidad dialéctica entre práctica y teoría, una comprensión más rigurosa de la realidad, del papel de la subjetividad en el proceso de su transformación, el respeto a las clases populares como productoras y portadoras de conocimientos” (*Por una pedagogía da pergunta: 59-61*).

17 Durante su conversación con Faúndez, Freire se “reencuentra” con un elemento fundamental a tenerse en cuenta como punto de partida para la acción educativa: la *resistencia*. Dialogando con Faúndez, comenta: “En la *Pedagogía del oprimido*, insisto en que el punto de partida de un proyecto político-pedagógico tiene que estar exactamente en los niveles de aspiración, en los niveles del sueño, en los niveles de comprensión de la realidad y en las formas de acción y de lucha de los grupos populares. Ahora tú introduces, en tu análisis, un elemento que, para mí, clarifica mi análisis teórico, cuando insistes en que *el punto de partida debería estar precisamente en la resistencia*. Es decir, en las formas de resistencia de las masas populares. Si nos rehusamos a conocer esas formas de resistencia porque, anti-dialécticamente, aceptamos que todo entre ellas viene siendo reproducción de la ideología dominante, terminamos cayendo en posiciones voluntaristas, intelectualistas, en los discursos autoritarios cuyas propuestas de acción no coinciden con lo viable de los grupos populares. La cuestión es cómo acercarnos a las masas populares para comprender sus niveles de resistencia, dónde se encuentran ellas, cómo se expresan, y trabajar entonces sobre esto” (*Por una pedagogía da pergunta: 38*).

En realidad, al plantear la cuestión del “miedo a la libertad”, Freire había introducido el tema de la resistencia desde *La educación como práctica de la libertad* y, mucho más claramente, en *Pedagogía del oprimido*: “Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla. Le temen también en la medida en que luchar por ella significa una amenaza, no sólo para aquellos que la usan para oprimir, esgrimiéndose como sus ‘propietarios’ ex-

clusivos, sino para los compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones” (*Pedagogía del oprimido*: 38). “Así, cuando por un motivo cualquiera los hombres sienten la prohibición de actuar, cuando descubren su incapacidad para el uso de sus facultades, sufren. Sufrimiento que proviene del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano (Fromm)” (*Ibid.*: 82).

Posteriormente, en “Ação cultural para a libertação” (1969), la resistencia a la decodificación por parte de los educandos pasa a verse como análoga a la resistencia típica de la situación terapéutica: “[...] los participantes de los Círculos de Cultura se resisten a reconocer la situación codificada como expresión de su realidad. Y no porque la codificación sea, en verdad, extraña a ella; por el contrario, se rehusan precisamente porque ésta la refleja. Se repite, en tales casos, la misma resistencia que ocurre en el diálogo psicoterapéutico, en el cual uno de los dos polos se niega a tomar su alienación en sus propias manos para analizarla en sus razones más profundas [...] Este rechazo desaparece, por esto, en la medida en que los participantes se involucran en una forma de acción político-revolucionaria” (*Ação cultural para a liberdade e outros escritos*: 60).

A su vez, Julio Barreiro (*Educación popular y proceso de concientización*. Siglo XXI Editores, México, 1978) profundiza en el por qué de esa resistencia (al pasaje de la *existencia oprimida* hacia la *conciencia del oprimido*) y sobre cómo sería posible vencerla. A ese respecto, argumenta: “El organismo humano (como entidad cargada de ‘sabiduría de su especie’) realiza una permanente selección de niveles de representación, de tal modo que sólo emergen a la *conciencia clara* los conocimientos y las representaciones de la realidad social que no sean percibidos por el propio sujeto como amenazadores, cuando son referidos a su propio yo. El organismo humano sólo se permite soportar un nivel de ansiedad y angustia que sea capaz de elaborarse, es decir, de reducir a una posible expresión de equilibrio. Cuando una ‘toma de conciencia’ es lo suficientemente desequilibradora como para colocar en riesgo de angustia no soportable al organismo, éste impide la representación *clara* o, más bien, no permite que la experiencia y su explicación pase de la *conciencia visceral* (fuera de representaciones conscientemente ligadas al yo) hacia la *conciencia clara*.”

“Traducida en términos de relación opresor-oprimido, podríamos decir que cuando el oprimido ni siquiera toma conciencia de esa situación de ‘existir en la opresión’ y de sus motivos (las explicaciones reales de las relaciones opresor-oprimido), no se debe a que no tiene un grado de conciencia crítica o a que absorbió reflejamente la conciencia de los dominadores o el modo como los opresores explican y justifican las relaciones sociales de las cuales se benefician. Lo que ocurre es que resulta amenazador para el oprimido (cuando no puede hacer nada concreto para evitarlo) concientizarse en la situación de opresión (representarla tal como es, en la conciencia clara, relacionada con su propio yo). La conciencia ingenua no es apenas ingenua, sino que también es una conciencia reflexiva. Es la conciencia posible o, más bien, *lo máximo de conciencia clara representable* sin el peligro de la amenaza de descubrimiento altamente desequilibrador para el oprimido.”

“Lo fundamental es que comprendamos la conciencia oprimida como un *esquema defensivo de representación*, a través del cual aquél que *existe en la opresión* se impide a sí mismo representarla tal como es, por no poder elaborar concretamente la angustia resultante del descubrimiento de ‘cómo es su existencia’. Concientizar sería, consecuentemente, crear situaciones y provocar reacciones por las cuales el oprimido transporte, sin distorsiones mitificadoras, su *existencia oprimida* hacia su *conciencia de oprimido* (pasar las experiencias de la conciencia visceral para las representaciones de la conciencia clara) [...] La manera más efectiva de crear las condiciones de la concientización es propiciar situaciones del oprimido en que, a cada descubrimiento de contradicciones de las relaciones sociales que lo envuelven, fuese posible *hacer acciones concretas, colectivas, progresivamente más organizadas, de oposición* a la estructura que establece tales relaciones [...] Una vez más, concientización acompaña la *praxis* y necesita su *momento de acción* para poder iniciarse” (pp. 83-85). En esa medida, “la concientización es el pasaje de la conciencia visceral hacia la conciencia clara de los contenidos de crítica y de oposición a las estructuras y relaciones de opresión, a través de un tipo de acción práctica-reflexión que reduzca progresivamente la amenaza percibida por el yo” (p. 90).

18 La concepción educativa de Gramsci enfatizaba, en efecto, la necesidad de *partir* de la “espontaneidad” popular, valorizando la reflexión y la creatividad reprimida de las masas, partiendo de su “sentir” y aproximándose, progresivamente, al “saber” científico, en posesión de los intelectuales. Partir de la espontaneidad significa, para Gramsci, partir del sentido común; llegar al “espíritu popular creativo”, a umbrales superiores de racionalidad y conciencia; implica un proceso en que dialécticamente han de empalmarse, en la relación pedagógica, espontaneidad y dirección consciente. Puesto que “la relación entre el maestro y el alumno es una relación activa, de vínculos recíprocos, y por lo tanto cada maestro es siempre un alumno, y cada alumno, maestro”, igualmente recíprocos son los cambios operados dentro de dicho proceso, por lo que la intervención educativa (hegemónica) del maestro necesariamente asume modalidades diversas de acuerdo con las condiciones de partida y con el proceso de progresiva maduración del sentido común y de la conciencia de sus educandos.

De ahí que, para Gramsci, es exigencia de toda acción educativa conocer en detalle las condiciones concretas de las cuales parten las masas —al punto de proponer la necesidad de una historia del sentido común y de dedicar, en su obra, una atención muy particular al estudio del *folklore*— a la vez que construir, a ese efecto, los instrumentos didácticos más apropiados para aproximarse a las masas, a sus formas particulares de sentir, pensar y actuar.

19 “Mi posición”, dice Freire, “es la de la comunión entre *sentido común* y *rigurosidad*. Quiero decir, mi posición es la de que toda rigurosidad conoce un momento de ingenuidad. Y no existe ninguna rigurosidad que esté ya establecida en cuanto tal por decreto. Lo que es absolutamente riguroso hoy, puede ya no serlo mañana, y viceversa. Por otro lado, partiendo de que es necesario que las masas populares se apropien de la teoría,

haciéndola también suya, este proceso no puede realizarse sino a partir del propio pensamiento ingenuo. Es de él que se tiene que proceder, para superarlo. Es preciso [...] que la rigurosidad no rechace la ingenuidad, en el esfuerzo de ir hacia aquélla. Es en este sentido que hablo de una virtud o cualidad fundamental del educador-político y del político-educador en la perspectiva que defendemos. La virtud de asumir la ingenuidad del otro para, con él, superarla. La asunción de la ingenuidad del otro implica también la asunción de su criticidad. En el caso de las masas populares, éstas no son solamente ingenuas. Por el contrario, son críticas también y su criticidad está en la raíz de su convivencia con la dramaticidad de su cotidianidad” (*Por una pedagogía da pergunta*: 59-60).

20 “El educador, al problematizar, ‘re-admira’ el objeto problemático a través de la ‘ad-miración’ de los educandos. Esta es la razón por la cual el educador continúa aprendiendo, y cuanto más humilde sea ante la ‘re-admiración’ que haga, a través de la ‘ad-miración’ de los educandos, más aprenderá” (Freire. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI Editores, México, 1969: 94). “En el fondo, el educador rehace en la cognoscibilidad [...] del educando, su propia capacidad de conocer. Entonces, esto significa lo siguiente: mientras el educando está conociendo, él, educador, está *reconociendo*. Y yo estoy convencido de que todo reconocimiento, o casi todo, implica un conocer de nuevo de manera diferente” (*Sobre educação [Diálogos]*, Vol. 1: 83).

Preguntado, en India, acerca de este punto, Freire decía: “¿Cómo es posible dejar de ser exclusivo educador y asumir la responsabilidad *vis a vis* los educandos? No es fácil. Lo único que puedo decirles es que debido a esta ambigüedad es que somos ambiguos, y que para superar esto tenemos que tener *praxis*. No se trata de un juego intelectual. Se aprende a dejar de ser exclusivo educador en el proceso mismo de tratar de convertirse en educando mientras se enseña. Este es el único camino (*Indian Journal of Youth Affairs*: 6).

21 Se refiere a su discurso de clausura del acto preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, celebrado en Buenos Aires el 21 de junio de 1985. Allí, Freire planteaba dichas *virtudes* en términos de *tensiones* a resolver: la tensión entre el *discurso* y la *práctica*; la tensión entre la *palabra* y el *silencio*; la tensión entre *subjetividad* y *objetividad*; la tensión entre *el aquí* y *el ahora del educador*, y *el aquí* y *el ahora de los educandos*; la tensión entre *espontaneísmo* y *manipulación*; la tensión entre *teoría* y *práctica*; la tensión entre *paciencia* e *impaciencia*; la tensión entre el *texto* y el *contexto* (*Paulo Freire en Buenos Aires*: 14-20).

22 En realidad, Freire, tradicionalmente conocido por su trabajo y su contribución en el terreno de la educación de adultos, se inició precisamente en el campo de la educación escolar. Tal como él mismo relata, su primera práctica educativa importante fue como Director de Educación del Servicio Social de Industria (SESI), en Pernambuco. Freire mismo, por otra parte, no se ve como un experto en educación de adultos: “Mucha gente piensa que yo desarrollé todos estos temas porque soy un especialista en alfabetización de adultos. No, no, no. No es así. Por supuesto, la alfabetiza-

ción de adultos es algo que he estudiado en profundidad, pero yo estudié la alfabetización como un momento de la educación. Estudié la alfabetización de adultos por una necesidad social en mi país, como un desafío. En segundo lugar, estudié la alfabetización de adultos en el marco de referencia de la educación y en el propio marco de referencia de la teoría del conocimiento, pero no como algo en sí mismo, porque como tal no existe” (*Indian Journal of Youth Affairs*: 4).

De hecho, su crítica a la “educación bancaria” tuvo como eje la educación escolar y, a lo largo de su obra pueden encontrarse innumerables referencias a la escuela, al maestro de niños y a los educandos-niños. Últimamente, por otra parte, ha estado reincursionando en el tema de la educación infantil. Reflexiones interesantes y sugerentes en este sentido pueden encontrarse, por ejemplo, en los dos volúmenes que recogen su diálogo con Sergio Guimarães.

23 Freire, Magdalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985.

24 Precisamente, a la luz de este reconocimiento, decía en abril de 1985 el Padre Fernando Cardenal, actual Ministro de Educación y ex Coordinador de la Cruzada Nacional de Alfabetización: “[...] en estos momentos, he venido dándole vuelta al problema de nuestra educación: nuestra educación conservadora, nuestra educación bancaria. A pesar de que vamos a cumplir seis años de Revolución, nuestra educación se va quedando allá, mientras avanzamos en todo” (Discurso de clausura del Taller sobre la Educación Popular en el Contexto Educativo de la Nueva Nicaragua “Ricardo Morales Avilés”, Diriamba, Nicaragua, 22-25 de abril de 1985, *Memoria*: 100). Dicho taller fue justamente la culminación, a la vez que el nuevo punto de inicio de un proceso de revisión profunda y reflexión crítica que viene teniendo lugar en Nicaragua alrededor del tema educativo, y uno de cuyos núcleos fundamentales es precisamente la cuestión metodológica.

25 Es justamente en este sentido que Freire recalca, en varios escritos suyos, que “no hay error metodológico que no sea ideológico, pues todo error metodológico implica un trasfondo ideológico”. Por ello, en su relatorio sobre la experiencia de Guinea-Bissau, refiriéndose a los errores metodológicos que hacían los alfabetizadores en la práctica y el papel que tenían en ello la capacitación, señalaba: “La corrección de esas equívocas exigía algo más que una instancia en los métodos por sí mismos. Exigía la revisión permanente de su condicionamiento ideológico de clase” (Freire. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI Editores, México, 1977: 112). “De ahí nuestra convicción de que el esfuerzo de clarificación en torno de lo que es el proceso de ideologización deba constituirse como uno de los puntos introductorios a todo seminario de capacitación de militantes, simultáneamente con el ejercicio de análisis dialéctico de la realidad” (“Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire” [Ginebra, 1973]. En: Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores, México, 1984: 44).

26 “La relación entre *métodos y finalidades*”, dice Freire, “es en el fondo, la misma que existe entre *táctica y estrategia*. De este modo, en lugar de ingenuamente absolutizar los métodos, los entiendo como al servicio de finalidades, en la búsqueda de cuya realización se hacen y rehacen” (“Algunas notas sobre concientización” [1974]. En: *La importancia de leer y el proceso de liberación*: 91). “Métodos y técnicas, los cuales son obviamente indispensables, siempre se crean y recrean en el contexto de su aplicación real. Lo que me parece fundamental es la posición clara que debe asumir el educador en relación a su opción política. Esto implica valores y principios, una posición con respecto al ‘sueño posible’ que se intenta lograr. Es imposible disociar técnica y métodos de este ‘sueño posible’” (“Are adult literacy programmes neutral?”. Mimeo, tema presentado en el International Symposium for Literacy, Persépolis, 3-8 de septiembre, 1975: 8).

27 Raúl Ferrer, educador cubano, Vicecoordinador de la Campaña Nacional de Alfabetización (1961) y posteriormente Director Nacional de Educación Obrera y Campesina (EOC), autor de varios trabajos sobre la educación de adultos en Cuba. Invitado por el gobierno de Nicaragua, fue también asesor de la Cruzada Nacional de Alfabetización.

28 Freire fue invitado, efectivamente, a participar en el II Encuentro de Intelectuales por la Soberanía de los Pueblos de Nuestra América, celebrado en La Habana a fines de noviembre de 1985 y al que, finalmente, tampoco pudo asistir.

29 Se refiere al Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, llevado a cabo en La Habana entre el 23 y el 30 de abril de 1971. La cita textual del discurso de clausura de Fidel, mencionado por Freire, decía: “[...] sólo en un proceso revolucionario y sólo después de una Revolución tan profunda como la que ha tenido lugar en nuestra Patria, podía tener lugar un Congreso como éste” (En: *Referencias*, Vol. 2, No. 3, Universidad de La Habana, Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1971: 160).

30 Dicha crítica ha sido planteada, en el Brasil, fundamentalmente por Vanilda Paiva y Dermeval Saviani. Ver al respecto: Paiva, V. *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista* y Saviani, D. “As teorias da educação e o problema de marginalidade”. En: Saviani, D. *Escola e democracia*, Cortez Editora, São Paulo, 1985: 7-40.

Refiriéndose a su propuesta pedagógica en relación al movimiento de la “nueva escuela”, decía Freire en 1984: “[...] esas propuestas no son aquí una especie de himno o de homenaje a la ‘nueva escuela’, de la que yo sería (supuestamente) una especie de representante tardío [...] Encuentro, inclusive, que la ‘nueva escuela’ tiene mucho de bueno. Fue una respuesta dentro de un tiempo y de un espacio diferentes. No es que yo esté, con eso, pretendiendo una ‘nueva escuela’ en la zona proletaria, como si se tratase de agarrar algo que podría servir muy bien a los niños burgueses y aplicarlo a los niños proletarios. Nada de eso [...] Un educador que tenga una opción popular, y no populista, no puede, a mi entender, quedarse en el ejercicio de una pedagogía inmovilizante. Una pedagogía que sólo

sería la repetidora o la transferidora de contenidos considerados indispensables. No. El educando es también sujeto de su propia formación, y no sólo objeto” (*Sobre educação [Diálogos]*, Vol. 2, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1984: 54-55).

31 Este es precisamente uno de los puntos por los cuales Freire critica a Illich y su planteamiento de la *desescolarización* (Ver al respecto: Illich, Ivan y otros. *Un mundo sin escuelas*. Editorial Nueva Imagen, México, 1979). “Cuando él plantea todo el problema de la desescolarización, a mi juicio, cae en un error. El se niega constantemente a discutir la cuestión ideológica, y es precisamente por esta razón que no puede alcanzar, a mi juicio, la totalidad del fenómeno que analiza, la impresión que uno tiene cuando estudia a Illich, es que la escuela, como institución, aparece como poseyendo una esencia demoníaca (es un ente demoníaco), lo que vale decir que es inmutable, porque ésa es una esencia metafísica, es algo que no se cambia y, si ella tiene esencia demoníaca, hay que superarla y hay que suprimirla. Existen ciertos hechos concretos en que se basa para decir esto. Sólo que éstos no se miran ideológicamente [...] A mi juicio, solamente al analizar la fuerza ideológica que está detrás de la escuela como institución social es que yo puedo comprender *lo que es*, pero que *puede dejar de ser*” (*La dimensión política de la educación*: 39-40).

32 Sobre el tema de la transformación de la educación en la transición revolucionaria, comenta Freire: “La nueva sociedad no se crea por decreto. El modo de producción no puede ser transformado de la noche a la mañana. Las viejas ideas insisten en permanecer. La infraestructura va cambiando, pero los aspectos de la vieja superestructura permanecen en contradicción con la nueva que se va generando. Esto es un momento realmente difícil que exige de los educadores revolucionarios imaginación, competencia, gusto por el riesgo. Al responder a los problemas fundamentales de la transición, la educación revolucionaria tiene que anticiparse, de vez en cuando, a la sociedad nueva, aún no realizada” (*Por uma pedagogia da pergunta*: 92).

33 Es preciso destacar que la categoría de globalidad, de totalidad, ha sido definida como uno de los rasgos que caracteriza sustancialmente al pensamiento de Freire.

34 Este concepto de “reinención del poder” es más bien reciente en la trayectoria de Freire. *Reinventar el poder* significa “crear un poder nuevo que no tema ser contestado y que no se anquilese en nombre de la defensa de la libertad conquistada, la cual, en el fondo, debe ser una libertad *conquistándose*. Indiscutiblemente, este tema no puede ser pensado sin repensar al mismo tiempo el tema de la democracia o, como vengo llamando, el de la *sustantividad democrática*” (*Por uma pedagogia da pergunta*: 75). Por otra parte, “la reinención del poder implica necesariamente también la reinención de la lucha. La reinención del poder implica caminos diferentes de movilización y de organización popular, métodos, tácticas, estrategias. Parece claro, también, que la cuestión de la reinención del poder ubica la importancia indiscutible de los movimientos sociales del hoy [...]”

La reinención del poder tiene que ver con la tentativa de disminución de la distancia entre el partido que *habla en nombre de los sectores en nombre de los cuales habla*. Es preciso, por eso mismo, que el partido invente múltiples espacios, múltiples canales de comunicación en los cuales y a través de los cuales se exponga permanentemente a la crítica popular y esté constantemente sintiendo cómo las masas populares sienten y comprenden el momento histórico en que se encuentran. Será, entre otros procedimientos, disminuyendo este espacio, esta distancia a que me refería, que el partido aumentará la coherencia entre su discurso y su práctica [. . .] La reinención del poder es un acto de fe frente a la imposibilidad de recetas. Esto es, la reinención del poder pasa por la superación de la creencia en las importaciones de recetas. Frente al obstáculo, frente a la represión, la reinención del poder descubre caminos [. . .] Quiero decir, la reinención del poder implica la comprensión crítica del posible histórico, que nadie determina por decreto” (*Por uma pedagogia da pergunta*: 78,82 y 85).

35 Es importante destacar el enorme interés y peso que tiene, en la obra de Freire, la problemática del lenguaje. Como él mismo dice, hay “un cierto gusto que tengo por manosear, por manejar, por tratar el lenguaje. De ahí, una gran preocupación con la sintaxis popular, con la cuestión de la semántica popular, con la cuestión de la ideología, con la cuestión del lenguaje y las clases sociales” (“Caminhos de Paulo Freire”, entrevista realizada por J. Chasin, Rui Gomes Dantas y Vicente Madeira en 1985. En: *Ensaio*, No. 14, Editora Ensaio, São Paulo, 1985: 1-27).

Su interés por la lingüística arranca en su juventud con la lectura de De Saussure y, más tarde, con su actividad como profesor de lengua portuguesa. Precisamente, según afirma, es a partir de su interés en el problema del lenguaje y de la comunicación, que incursiona en el campo de la educación. Indudablemente, detrás de su teoría pedagógica subyace una constantemente renovada, aunque inacabada, teoría del lenguaje: su concepción de la “palabra generadora”, de la “investigación temática”, de lo que él denominó la “invasión cultural” y de la relación opresor-oprimido, aparece impregnada de consideraciones en torno al lenguaje, como fenómeno cultural inserto en las diferencias de clase. Retoma de la *Gramática transformacional* de Chomsky las nociones de “estructura profunda” y “estructura superficial” para aplicarlas a la codificación-decodificación. Recupera, asimismo, de Adam Schaff, reflexiones en torno a la semántica. Sus libros están llenos de referencias y búsquedas en el terreno de lo que Freire denomina “sintaxis popular”, desde una visión que intenta superar el nivel puramente léxico, indagando en el lenguaje popular la expresión de su pensamiento, de su visión del mundo y de su cotidianidad. Por otra parte, en tanto instrumento de poder, el lenguaje es visto también por Freire como un obstáculo a la comunicación y al establecimiento de una relación dialógica entre educadores-educandos, partido-masas, intelectuales-pueblo. En esa medida, critica y se autocritica por el uso de un lenguaje abstracto e inaccesible al pueblo y propone, ahora, una síntesis lingüística en que se supere la visión y la práctica de las “normas” socialmente diferenciadas.

“De esta forma”, argumenta, “poco a poco se pasaría a tener ya no un lenguaje de los dominantes, con su gramática instrumentalizadora de su

poder, y ya no un lenguaje 'equivocado' de los dominados, considerado como inferior, como ilógico, sino una especie de síntesis dialéctica entre los dos, la superación del dominio de una lengua sobre la otra, de una sintaxis sobre la otra" (*Por una pedagogía da pergunta*: 96).

36 A propósito de esto, es interesante mencionar uno de los proyectos que tenía pensado realizar Freire en su trabajo en Sao Tomé y Príncipe. "El proyecto giraba en torno a publicaciones —*Cuadernos de Cultura*— en que estudiásemos, en lenguaje sencillo, objetivo, el Poder Ejecutivo, el Judicial y el Legislativo. Lo que es el Ministerio de Educación, el de Salud, el de Agricultura, el de Relaciones Exteriores, el de Seguridad Nacional. Lo que es el Tribunal de Justicia, lo que es la Asamblea Popular, serían *Cuadernos de Cultura* que conformarían esta serie. Un conjunto de textos que, de hecho compondrían una especie de introducción a la teoría del Estado saotomense. Llegué a conversar con varios ministros sobre el proyecto. No hubo siquiera una reacción contraria. No fue posible, sin embargo, en aquel momento, organizar un equipo nacional con el cual pudiese trabajar en la elaboración de los textos. De esta manera, el proyecto se inviabilizó. Su relevancia, con todo, es indiscutible, y creo que un día será materializado" (*Por una pedagogía da pergunta*: 149).

37 "El coordinador está allí, pues, no para 'enseñar lo que sabe a los grupos que no saben' sino para aprender junto con el grupo. Ciertamente que no tiene una participación neutral porque tiene su propia opinión, la cual debe manifestar, pero no como quien va a señalar definitivamente la verdad o el error sobre lo que se está discutiendo. Su función es activa, no es meramente dar la palabra. Debe orientar el debate, incentivar con preguntas al cuestionamiento de lo que se afirma en el grupo, debe centrar la discusión sobre el tema para que no se disperse, debe sintetizar un conjunto de opiniones y devolverlas al grupo para seguir ahondando, y también debe dar su punto de vista cuando crea conveniente para aportar al avance de la reflexión" (Jara, Oscar. *El método dialéctico en la educación popular*. (Cuadernos pedagógicos, No. 7), CEDECO, Quito, septiembre de 1984: 46) (El subrayado es nuestro).

38 Ver, por ejemplo: Castillo, Alfonso y Latapí, Pablo. *Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas*. Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, mayo de 1983. Ellos dicen al respecto: "*En la Educación Popular, el papel del maestro desaparece*. El animador, promotor o coordinador mantiene una relación horizontal con los participantes. El coordinador sólo estimula, orienta y favorece la reflexión y la acción. Se pretende la generación de grupos autónomos en los que el control y la responsabilidad sean compartidos. El coordinador se convertirá en parte del grupo en tanto se identifique con sus visiones, intereses e interpretaciones. *En lugar de buscar que los alumnos se vayan moldeando para ser como el maestro, la Educación Popular aspira a que los animadores sean moldeados por las visiones, sentimientos e intereses del sector popular*. De este modo tiene lugar también el proceso de concientización de los concientizadores (Freire)" (p. 16) (El subrayado es nuestro).

García Huidobro, por su parte, destaca como una de las características comunes de los proyectos de educación popular el hecho de que “se tiende a una relación *pedagógica horizontal* entre educador y educando. El maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor. Se habla de autoaprendizaje y autogestión, buscando que el proceso sea transparente a todos y que la responsabilidad comunitaria sea real (García Huidobro. *La relación educativa en proyectos de educación popular. Análisis de quince casos*. Documentos de trabajo, No. 2, CIDE, Santiago de Chile, 1982: 55).

39 Esta visión del educador como un *compañero* de sus educandos, y como un rasgo que diferenciaría precisamente al educador dialógico del educador antidialógico, está ya presente en la *Pedagogía del oprimido* (p. 78). Quizá la expresión más clara y viva de lo que Freire entiende por compañerismo en la relación educador-educando, esté en el siguiente texto: “Para mí, el educador tiene que librar una serie de batallas diarias. Fundamentalmente, él jamás tiene que dejar que su alegría se quede callada. Quiero decir: para mí, el educador no puede cansarse de vivir la alegría del educando. En el momento en que él siente que la capacidad de estar alegre con el descubrimiento del educando —no importa cuál sea su nivel, en qué grado trabaje—, en el momento en que él ya no se alegra, no se emociona frente a la alegría del descubrimiento, es que él ya está amenazado de burocratizarse. Y, si él se burocratiza por el hábito de hacer y decir: ‘Bueno, yo ya no tengo nada de qué alegrarme, porque eso yo ya lo sabía’, es que él, burocratizándose, perdió la capacidad de asombrarse. Y si él ya no se asombra con la alegría del educando que descubre, por primera vez, algo que él descubrió y redescubrió varias veces, entonces él ya no es educador. Y aquí tal vez algún lector diga: ‘Pucha, cómo sigue siendo lírico este Paulo! ¿Será posible que la gente pueda mantener esa cualidad?’. Yo pienso que la condición para continuar siendo educador es mantener esa cualidad” (*Sobre educação [Diálogos]*, Vol. 1: 84-85).

40 Se refiere al Taller sobre Investigación Participativa y Acción Comunitaria realizado entre el 24 y 27 de julio de 1985 en la Universidad de Massachusetts, Amherst, Estados Unidos.

41 “Hay un equívoco en torno a todo esto”, agrega Freire. “Yo estoy absolutamente convencido de que no hay razón para que un profesor tenga vergüenza de ser profesor, de ser educador, e inventar otros nombres, como en los Estados Unidos, y decir: ‘soy *facilitador*’. Yo soy un profesor, y no tengo por qué esconder eso. Ahora, lo que yo no quiero ni en mi práctica ni en mi cabeza, es ser un profesor que se considere exclusivamente educador del educando. Lo que yo quiero, en mi práctica, es que el educando que trabaje conmigo asuma también el papel de educador de mí. El educando con quien trabajo es educando en un momento y educador en otro. Yo soy su educador y su educando, y en eso no hay ninguna contradicción espantosa. Quiero decir: es una ruptura con el autoritarismo lo que yo predico y vivo, y no sólo predico. Es eso lo que yo encuentro importante. Para eso repito una expresión que usé ya no recuerdo en cual de mis libros: la única manera que el educador tiene de continuar, de *estar*

con los educandos, es *salir*. Pero salir no en el sentido de abandonar la clase. *Salir* desde el punto de vista de la exacerbación de su *estar*" (*Sobre educação [Diálogos]*, Vol. 1: 118-119).

Cabe recordar, sin embargo, a propósito de la invención de nombres para sustituir al de "profesor", que Freire mismo inicialmente inventó nuevos nombres para "escuela" ("círculo de cultura"), "profesor" ("coordinador de debates"), "alumno" ("participante de grupo"), etc. La razón que entonces daba para usar la expresión "coordinador de debates" en lugar de la de "profesor" era que éste último concepto tenía "tradiciones fuertemente "donantes" (*La educación como práctica de la libertad*: 98).

42 A propósito de esto, Freire relata en varias de sus entrevistas y libros dialogados, una anécdota ocurrida en la Universidad de Harvard cuando fue invitado a un seminario y los estudiantes inicialmente se desconcertaron y frustraron al ver que, en lugar de la esperada exposición, él empezó pidiéndoles que discutieran junto con él dos textos suyos distribuidos previamente.

Respondiendo, por otra parte, a esta misma inquietud en una entrevista en India, Freire advertía y aconsejaba: "En cierto momento, cuando un educador invita a los educandos a adoptar un enfoque diferente, ellos se sienten inseguros. Ellos necesitan seguridad. En el momento en que el educador dice: 'Yo no vine aquí a enseñarles sino a aprender con ustedes', los educandos no están preparados. Se sienten indefensos. Aun aquéllos con una buena experiencia política tienen este sentimiento al principio. Ellos necesitan un PROFESOR [. . .] La sugerencia que yo daría sería que cuando empecemos a trabajar con un grupo nuevo, si nos damos cuenta que están esperando mucho más nuestra palabra, es mejor empezar 50% como educadores y 50% como educandos, para en el proceso morir como exclusivos educadores y renacer nuevamente como educadores-educandos e invitar a los educandos-educadores. En aquellos seminarios en que yo digo: 'Aunque yo educandos a morir también como exclusivos educandos para renacer como soy un Profesor, también soy un estudiante', ellos no han podido entenderme" (*Indian Journal of Youth Affairs*: 5).

43 De hecho, como señala Freire, la pregunta sobre la resistencia de los propios educandos a asumir una relación dialógica con el educador es una pregunta que se le viene planteando recurrentemente dada la dificultad que, en la práctica, se presenta para establecer dicho diálogo, no sólo por los condicionamientos y el autoritarismo del educador, sino también por los condicionamientos del educando.

En la *Pedagogía del oprimido*, Freire reconocía (en una nota de pie de página) precisamente la dificultad del diálogo: "Ya hemos declarado que la educación refleja la estructura de poder y de ahí la dificultad que tiene el educador dialógico para actuar coherentemente en una estructura que niega el diálogo. Algo fundamental puede ser hecho sin embargo: dialogar sobre la negación del propio diálogo" (p. 77). Más adelante, en el mismo libro, y a propósito de la investigación temática, planteaba: "Aun cuando un grupo de individuos no llegue a expresar concretamente una temática generadora, o lo que puede parecer inexistencia de temas, sugiere, por el contrario, la existencia de un tema dramático: el tema del silencio"

(p. 126). Ambas referencias nos parecen sumamente ilustrativas de lo que Freire propone en esta entrevista como consejo a los jóvenes educadores: la posibilidad de enfrentar la negativa al diálogo por parte de los educandos, no negando el diálogo, sino asumiéndolo como tema de análisis y discusión.

44 En realidad, Freire mismo relata haber tenido una experiencia semejante cuando fungía como Director de la División de Educación del Servicio Social de Industria (SESI), en Pernambuco. Cuenta al respecto: “El SESI me ofreció una experiencia extraordinaria, que fue la de trabajar con las profesoras de las escuelas que dirigía y con las familias obreras, con quienes discutía una vez por mes los problemas de educación de los hijos [. . .] Yo tenía seminarios de evaluación semanal con las profesoras, y hacía reuniones mensuales con las familias, dentro de lo que hoy se continúa llamando ‘círculos de padres y de profesores’. Desarrollé allí un trabajo enorme. Hasta hoy no escribí sobre esa experiencia, pero ella me sirvió de base en el trabajo posterior en el campo de la educación de adultos” (*Educação e sociedade*, No. 3: 54).

45 “Todo acto de conocimiento verdadero necesariamente implica la memoria. Memorizar el objeto. Pero, para memorizarlo, es preciso aprehenderlo. La memorización que se hace al contrario es la mecánica, en la que se memoriza el perfil del objeto, sin aprehenderlo. Si el procedimiento del educador es afinar el objeto, o describirlo para que los educandos los memoricen, creo que es más fácil convencer a los educandos, por ejemplo, de que este cenicero es un plato, que si su procedimiento, por el contrario, es el de la indagación, el de la reflexión crítica en torno del objeto” (*Educação e sociedade*, No. 3: 65).

46 Para ampliar y ejemplificar este punto, vale la pena transcribir algunas reflexiones recientes de Freire al respecto. Dialogando con Faúndez, dice: “Nuestra formación académica nos lleva constantemente —con excepciones, claro está— a un cierto gusto por la descripción o el afinamiento de los conceptos, y no a la aprehensión de lo concreto, y esto lo hacemos a veces con una habilidad de esgrimistas.

“Ahí tenemos una diferencia enorme entre nosotros y las clases populares que, de modo general, describen lo concreto. Si preguntáramos a un favelano lo que es una favela, es casi seguro que responda: ‘En la favela no tenemos agua’. Su descripción es la de lo concreto, no la del concepto. Uno de nosotros tal vez dijese: ‘La favela es una situación socio-patológica. . .’. Por eso, también, como he destacado en otras oportunidades, el lenguaje de las clases populares es tan concreto como concreta es su vida misma [. . .] En cierto momento del proceso en que el concepto debe mediar la comprensión de la realidad, nos distanciamos de tal manera de lo concreto que el concepto se vacía. Es como si, en cierto instante, *favela* fuese apenas un concepto, y no la dramática situación concreta que yo no logro alcanzar. Vivo, entonces, la ruptura entre la realidad y el concepto que debería mediar su comprensión. Así, en lugar de entender la mediación del concepto en la comprensión de lo concreto, nos quedamos en el concepto, perdidos en su pura descripción. Peor todavía, terminamos por inmovilizar el concepto, haciéndolo estático” (*Por uma pedagogia da pergunta*: 64).