

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

4
colección educación popular

del mundo

Diálogos con Paulo Freire

Paulo Freire
Esther Pérez
Fernando Martínez



F.P.F. D.P.F. 05. 012

Ⓟ

4
colección educación popular

Diálogos con Paulo Freire

Paulo Freire
Esther Pérez
Fernando Martínez

del mundo

Edición: *Alfredo Prieto González / Magaly Muguercía*
Diseño y composición: *Antonio Javier Caparó*

©Editorial Caminos, 1997.

370

Fre-

Freire, Paulo

Diálogos con Paulo Freire / Paulo Freire,
Esther Pérez, Fernando Martínez...

La Habana: Editorial Caminos, 1997.

48 p.; 14,8 cm X 21 cm,- (Colección
Educación Popular, del Mundo)

ISBN: 959-7070-07-3

I. EDUCACION POPULAR

I. Pérez, Esther

II. Martínez, Fernando

III. título

Para pedidos e información, diríjase a :

Editorial CAMINOS

Colección Educación Popular

Ave. 53 No. 9609 e. 96 y 98 Marianao, Ciudad de La Habana, Cuba

Teléf: 203940

Telefax: (537) 272959

e.mail: mlking@infomed.sld.cu

Un Freire PRESENTación

Los materiales aquí reunidos constituyen un pequeño homenaje a la obra fundacional de Paulo Freire, cuya publicación en Cuba sigue siendo todavía una necesidad aplazada. Vista desde su propia lógica, es evidente que se trata de un cuerpo teórico-conceptual coherente y sistémico, caracterizado, entre otras cosas, por el protagonismo que concede al sujeto popular como agente del cambio y la transformación social.

Más allá de cualquier exégesis, el Área de Educación Popular del Centro Martin Luther King, Jr. ha preferido continuar divulgando algunos de los principios rectores del ideario pedagógico freireano, escoltado esta vez por su visión de la realidad social y educacional cubana, a la que, desafortunadamente, Pablo no pudo regresar después de su primera estancia entre nosotros. Si diálogo es no sólo horizontalidad e intercambio, sino también vitalidad, su figura encuentra renovada vigencia, por sus planteos, su compromiso, su dedicación y su defensa de la esperanza.

Como siempre, para la publicación de esta serie de textos de educación popular contamos con la ayuda solidaria de organizaciones europeas: CIMADE, de Francia, la Comunidad Europea y Ayuda Popular Noruega. A ellas, y muy en especial a Felicia Medina y Néstor Napal, nuestro agradecimiento y afecto.

Quando esta publicación se envió a la imprenta aún no estaba a la venta el número de la revista Casa de las Américas para el cual se envió el original de este artículo.

Un Freire a la HABanera*

Esther Pérez

Conocí a Paulo Freire en 1987, en lo que algunos considerarían una circunstancia típicamente habanera. Había venido por primera vez a Cuba como invitado especial a un evento, para dictar una conferencia magistral, pero por olvido o equivocación nadie lo fue a esperar al aeropuerto. Un taxista misericordioso lo depositó en un hotel.

Desde allí Paulo hizo lo que muchos otros intelectuales de su generación, varados en circunstancias parecidas, seguramente habían hecho antes que él: buscó en la libreta de teléfonos el de la Casa de las Américas, local del gremio de escritores perdidos, poetas extraviados y ensayistas traspapelados. Le pasaron la llamada a Roberto, quien gritaba para que lo oyeran en São Paulo, hasta que entendió que no: Paulo estaba solo en el Hotel «Tritón», y quería ayuda para encontrarse con su reunión.

Hechos los trámites del caso y restablecida la comunicación perdida entre invitado e invitantes, a Roberto se le ocurrió que yo debía hacerle una entrevista para publicar en la revista *Casa*. Por qué hacer la entrevista era claro: la revista se prestigiaba y era un «palo» periodístico. Después de todo, habíamos sido los primeros en enterarnos de la llegada semiclandestina de Paulo Freire al país. Por qué hacerla yo, requiere más explicaciones: la Casa de las Américas intentaba entonces revitalizar su interés en la educación popular, nacido a principios de los años 80, y a mí me habían designado esa misión casi divina, pues su inspirador era Frei Betto, que terminaría por cambiarme la vida, porque a la educación popular acabaría dedicándome a tiempo completo hasta el día de hoy.

Terminamos Paulo Freire, Fernando Martínez y yo comiendo revoltillo de jamón —era la época de los mercaditos— en la mesa

Cuando esta publicación se envió a la imprenta aún no estaba a la venta el número de la revista *Casa de las Américas* para el cual se escribió originalmente este artículo.

de la casa, con una grabadora prestada en la que recogimos la entrevista.

Al final resultó, como a él le gustaba, y como de seguro habría planificado si esas cosas salieran mejor planificadas que naturalmente, un episodio en que forma y contenido se correspondían de manera exacta, o mejor, en que la forma era un metáfora perfecta del contenido. Porque lo cierto es que Paulo Freire era desconocido entre los cubanos, excepto para pequeños grupos que habían tenido la suerte de encontrarse con sus libros editados en el extranjero, o toparse con él, o sus trabajos, o sus seguidores, o su nombre en esta o aquella reunión ocasional. También, claro, era conocido entonces para el muy exiguo grupo de sus críticos cubanos, que incluso sostenían con él un debate del que los demás ni nos enterábamos, porque no se dilucidaba en nuestras publicaciones, radios o televisores.

Volví a encontrarme con Paulo en dos ocasiones. La primera —fugaz—, en Brasil, durante su septuagésimo cumpleaños. Era una reunión multitudinaria en la que los invitados íbamos pasando por turno ante la mesa en que estaba sentado, como un mártir enfermo que se somete a los homenajes. La segunda nuevamente en São Paulo, en diciembre del año pasado, y de nuevo, como la primera vez, la ocasión se presentó intermediada, pero ahora más directamente, por Frei Betto. Nos invitó a almorzar a las seis cubanas que habíamos ido a un intercambio con centros brasileños de Educación Popular, y en medio de la conversación nos preguntó si nos gustaría encontrarnos con Paulo. Y allá fuimos, al día siguiente, a su casa, donde esta vez sí conversamos largo con el anciano obviamente frágil, pero lúcido, con el que hablamos acerca de su último libro, de su experiencia como Secretario de Educación de São Paulo durante el gobierno del Partido de los Trabajadores, del desarrollo de sus ideas después de *Pedagogía de la esperanza* y de su próximo viaje a Cuba —el segundo—, el que nunca llegaría a realizarse, y haría en mayo de 1997.

Fue él quien mencionó su entrevista habanera y me pidió que le enviara una copia, porque había perdido la suya en una mudanza. Me dijo que la necesitaba porque sentía que ahí había expresado por primera vez intuiciones que maduraron después en sus trabajos de los 90. Nunca se la mandé porque no se presentó la oportu-

nidad, y como estaba convencida de verlo en La Habana unos meses después, decidí que entregársela personalmente era una buena excusa para que volviéramos a conversar. Murió dos días antes de la fecha programada de su segunda visita a Cuba. Con su muerte, el Brasil intelectual y el Brasil popular perdían, en el lapso de un año, al segundo de dos adelantados, de dos sabios de nuestros tiempos, de dos fundadores de ciencia y conciencia latinoamericanas para el mundo. Paulo Freire se hermanaba también de esta manera con Darcy Ribeiro.

De entonces acá he releído varias veces aquella entrevista de 1988 en busca de lo que Paulo hubiera querido encontrar en ella, y creo que sé de qué se trata. A partir de la explicación de la idea de la politicidad de la educación, presente en sus reflexiones desde el inicio mismo con *La educación como práctica de la libertad*, revisa allí su vinculación con diferentes procesos revolucionarios contemporáneos (Guinea-Bissau, Granada, Nicaragua...) y su militancia en el Partido de los Trabajadores. Para él esto no se daba por fuera, junto a su práctica de educador, sino que formaba parte de la masa de la misma. De aquí que las reflexiones en torno a la pedagogía dialógica se mezclen, como se mezclan en la vida, con sus visiones acerca de la política y las prácticas revolucionarias. Aparece en la entrevista, de cuerpo entero, el Paulo Freire maduro, que piensa su práctica de pedagogo revolucionario, como él gustaba de definirse, de manera integradora.

Pero más allá de los recuerdos personales —los que lo tratamos o leímos nos hemos reunido ya para intercambiar recuerdos—, es necesario decir algo sobre Paulo para los que no lo conocieron, los que no lo conocen aún, los que lo van a conocer algún día en *Pedagogía del oprimido* o *Cartas desde Guinea-Bissau*.

¿Cómo responder a la pregunta de quién era en definitiva Paulo Freire, de por qué merece homenajes, recordaciones, rencuentros? Era, en primer lugar un intelectual revolucionario latinoamericano, un pensador social y no un reformador de la escuela, papel al que algunos lo quieren reducir. Lo era desde sus primeros escritos, de los ¿lejanos? 60, que sus críticos tildaron de idealistas, con calificativo que él quizás demasiado generosamente recogió y convirtió en motivo de introspección y autocrítica. Lo era porque hizo de la socialización de sus descubrimientos un momento tan importante

como los propios descubrimientos. Fue una inspiración, para muchos, por diversas razones. Me gustaría resaltar las que en mi caso resultan más movilizadoras.

En primer lugar, Paulo Freire reivindicó la condición intelectual y sus funciones específicas, la importancia de pensar *en* y *para* los procesos revolucionarios. Y fue consecuente con esa opción en medio de críticas e incomprensiones, con una coherencia que le duró hasta el final de la vida. Para que hubiera nueva sociedad tenía que haber —dijo y sostuvo con su vida— un pensamiento sobre la misma, que *formaba parte* de la praxis. Partir de la práctica y reflexionarla para volver a una práctica transformada fue una de sus ideas centrales. Y la educación podía ser un vehículo privilegiado para que más y más personas se sumaran a esa práctica de acción y pensamiento que postuló y vivió.

En segundo término, sentó las bases de una manera de pensar lo educativo que, siendo específicamente latinoamericana —dado que parte del análisis de la escuela y los procesos de aprendizaje como se dan en la América Latina que conoció—, se abre al mundo como un aporte del continente. Su pedagogía dialógica forma parte de las contribuciones intelectuales de los latinoamericanos a la humanidad y Paulo tuvo, además, el privilegio de hacer su aporte personal en otros ámbitos, notablemente en África.

En tercer lugar, colocó sus reflexiones en un lugar crucial: el de la necesaria refundación de la política para que trascienda los límites de la gobernabilidad y se convierta en el terreno de confluencia de lo público y lo privado, lo racional y lo afectivo, lo humano integral, el de la complejidad enorme que tiene que tener ya un pensamiento liberador para poder ser viable y atractivo. Esta comprensión inicial —ya en sus primeros libros hablaba de pedagogía liberadora—, temprana en su caso y, por eso, fuente de críticas en su momento, se ha revelado con el paso de los años como uno de los centros del necesario repensamiento de la política, nudo problemático al que las revoluciones y demás prácticas políticas de izquierda del siglo *xxi* tendrán que enfrentarse en toda su dimensión. En su entrevista habanera tocaba el tema.

Además, echó los cimientos de una pedagogía popular, esto es, hizo una opción de clase que, por serlo de manera genuina y profunda, fue siempre antidogmática y antisectaria, abierta a todos los

aportes, consciente del antagónico pero intrínsecamente abierta a la contribución del diferente, incluso basada sobre esa contribución, dispuesta a la curiosidad, el riesgo y el cambio permanentes. Pero no absolutizaba sus descubrimientos. Decía que los aportes de la pedagogía de la burguesía tenían que ser comidos, metabolizados, incorporados en nuestra propia práctica pedagógica, porque era sobre esos hombros, y no sobre la nada, que nos alzábamos.

Sabía que sólo la praxis social y política es creadora de personas totales, que no existe la transmisión de valores, sino su creación y recreación por cada generación. Esta tiene que forjarlos en la práctica y la lucha propias, igual y diferente, superadora de las de las generaciones anteriores.

Al hablar de su vida en ocasión de su muerte, muchos han alabado su coherencia. Y es cierto: fue coherente con las verdades que iba descubriendo, con los procesos sociales y políticos en los cuales colaboró, aunque a veces lo hiciera en la discrepancia fraterna; con el movimiento de educación popular, que lo proclamó su inspiración intelectual, y con el que siempre mantuvo una discusión intensa y cariñosa. Quiero resaltar, sin embargo, otra manifestación de su coherencia que me parece de la mayor importancia. Me refiero a la que mantuvo entre sus posiciones intelectuales y su proyecto de vida.

Convencido de su opción por lo popular, se dejó interrogar a fondo por el pueblo latinoamericano sin ceder nunca a las tentaciones del facilismo o la puerilidad. Su indagación fue siempre múltiple, fina, profunda.

Consciente de la necesidad de desarrollo integral de los seres humanos para que seamos capaces de fundar la política sobre bases nuevas, se cinceló el carácter y la actuación con cuidado excepcional. Culto, fue capaz de conversar con todos sin jamás «bajar a...»; famoso, se dejaba interrogar a fondo por las circunstancias nuevas, que nunca evitaba; reconocido, la modestia verdadera formaba parte verdadera de su verdadera personalidad. La sencillez —compleja, problematizadora— fue un rasgo de su personalidad que cultivó porque lo sabía indispensable para los hombres y las mujeres nuevos que sabía imprescindibles y a cuya formación aportó elementos concretos. La curiosidad, el humor y la osadía intelectual le eran consustanciales.

⁵ Nunca temió al cambio. Al contrario, lo reivindicó siempre. Sostenía que para que un proceso de cambios —personal, social— sea verdadero, tiene que estar siempre inacabado, tiene que seguir siendo y nunca ser definitivamente.

¿Algo más que parezca imprescindible decir? Pues que escribió libros. Muchos de ellos en realidad los habló, es decir, fueron producidos a partir de la transcripción de sus conversaciones con amigos. Decía que era hijo de una cultura oral, que gustaba más de expresarse en la conversación que en la escritura. Pero también era obvio que la provocación de la pregunta, de la contradicción, de la idea inesperada o formulada de otra manera le resultaba una incitación apasionante. No en balde hizo del diálogo el centro de su concepción educativa.

Hoy me represento a Paulo como un explorador asombrado de las maravillas que su *caminhada* le iba proporcionando. Y como intelectual que era, las iba estudiando, y analizando, y sistematizando, y explicando, y divulgando. Ojalá que su vida sea alimento de la nuestra. Ojalá que se publique en Cuba la *Pedagogía del oprimido*. Ojalá que no lo olvidemos. Y gracias de nuevo, Brasil.

En tercer lugar, reflexionó sus reflexiones en diálogo con el mundo. Me refiero a la constante tensión que mantenía entre sus posiciones intelectuales y su proyecto de vida. Nunca se dejó llevar por la comodidad de su opción por la popularización de la pedagogía, sino que siempre mantuvo un diálogo constante con el mundo intelectual. Su indagación fue siempre multilateral y profunda. Nunca dejó de tener presente la necesidad de la necesidad de desarrollo intelectual de los seres humanos para que sean capaces de fundar la política sobre bases nuevas, de modelar el carácter y la educación con unidades excepcionales. Nunca fue capaz de conformarse con lo que estaba, sino que siempre se dejó llevar por la curiosidad y el deseo de nuevas unidades que nunca dejaba de recordar la modesta verdad de la pedagogía: que su verdadera finalidad es la formación del hombre —completa, integral, plena— en un estado de plenitud que el individuo no puede alcanzar jamás y a cuyos fines y a las mismas unidades concretas, la curiosidad, el humor y la

Diálogo con Paulo Freire*

Esther Pérez y Fernando Martínez

Paulo Freire nació en 1921. O, como él mismo dice, «poco después del triunfo de la Revolución de Octubre». Joven aún, pero casado ya con Elza, su compañera a lo largo de cuarenta años, comenzó a dirigir el Sector de Educación del Servicio Social de la Industria en Recife. De su experiencia en esta institución ha dicho Freire: «Me fui espantado y tratando de comprender la razón de ser del espanto... aprendiendo, de un lado, a dialogar con la clase trabajadora, y de otro, a comprender su estructura de pensamiento, su lenguaje, a entender lo que yo llamaría la terrible maldad del sistema capitalista». Allí, sin llamarla aún así, comenzó a hacer y a pensar la educación popular.

A principios de la década del 60, en Río Grande do Norte, Freire concibió y comenzó a aplicar su método de alfabetización, basado en la comprensión del lenguaje popular y en el descubrimiento y la discusión de temas políticos, económicos, sociales e históricos relevantes para los que se alfabetizan. Una gran cantidad de educadores comprometidos con la causa popular acogió y comenzó a profundizar en la práctica esta propuesta pedagógica.

En junio de 1964, poco después del golpe militar en Brasil, Paulo Freire fue apresado por el ejército. De ahí saldría para el exilio en Chile y Europa, compartiría sus experiencias de educador trabajando en diversos países (Guinea-Bissau, Angola, Cabo Verde, São Tomé y Príncipe, Granada, Nicaragua).

Poco después de concluir este doloroso y fecundo exilio, Paulo Freire nos visitó como invitado al Congreso de Psicología celebrado recientemente en Cuba.¹ En esta primera estancia en nuestro país, nos concedió esta entrevista que fue más aún: un diálogo fraterno en que se abordaron algunos de los puntos fundamentales de su pensamiento y sus reflexiones más actuales.

* Esta entrevista fue publicada originalmente en la revista *Casa de las Américas*, no. 164, La Habana, septiembre-octubre de 1987, pp.114-118.

¹ El Congreso de Psicología se celebró en 1987.

PERIODISTA: Hacer una entrevista a quien ha dicho que no hay pregunta tonta ni respuesta definitiva resulta tranquilizador.

Paulo Freire: ¿Dónde fue que dije eso? ¿Lo recuerdas?

P: En una intervención durante un Congreso de Educación Popular celebrado en Buenos Aires, donde exigió que lo llevaran a oír tangos.

P. F.: Exacto, exacto.

P: Me pregunté que exigiría usted cuando llegara a La Habana.

P. F.: He venido con tan poco tiempo esta vez que no me ha alcanzado ni para plantear exigencias. Solamente he querido conocer personas y crear amistades. Creo que pueden darse cuenta de lo que significa para mí, un brasileño, un hombre de ideas —aunque conserve ciertas ingenuidades de interpretación— que hizo una opción a favor de las clases populares, llegar a Cuba por primera vez. Creo que entienden la emoción que siento al pisar un suelo donde no hay un niño sin escuela, donde no hay nadie que no haya comido hoy. Como ustedes dos son de la generación que casi nació con la Revolución, quizás no comprendan la emoción que siento yo, que nací hace muchísimo tiempo, un poquito después de la Revolución de Octubre. Comparar, por ejemplo, esta realidad con la gente en mi país que no comió hoy, que no comió ayer, que no comió antes de ayer y que no va a comer mañana; la cantidad de niños que murieron hoy, que están muriendo ahora, y saber que estoy en una tierra donde nadie muere de hambre, donde hay una solidaridad en la posibilidad histórica, donde no hay una riqueza que te hiera ni una pobreza y una miseria que te humillen. Para mí es una emoción inmensa. Yo les confieso que lo único que me hace sufrir hoy en La Habana es no estar aquí con Elza, que fue mi mujer, mi amante, la profesora de mis hijos, la abuela de mis nietos. Fue mi educadora y amaba a Cuba. Pero no hay que llorar, hay que cantar la alegría de estar en Cuba. La amabilidad de los cubanos es increíble. Es la amabilidad que nace de la alegría, de la felicidad. Sentí una gran emoción ayer al oír a Fidel, que hablaba como político y como pedagogo. Su discurso estaba lleno

de pedagogía, de esperanza, de realidad.² Yo creo que vine en un buen momento, aunque me pregunto cuál es el momento malo para venir a Cuba. Ese momento no existe.

P: Creo, sin embargo, que este es un momento especialmente bueno por más de una razón. Primero, por el enorme interés que están despertando en Cuba las posiciones de los cristianos, las comunidades eclesiales de base y su creciente importancia en diversos puntos de la América Latina, y las experiencias de educación popular. Pero, además, porque estamos viviendo un proceso autocrítico del conjunto de la sociedad que, por supuesto, pasa por la educación. No sé si sabe que durante el último Congreso del PCC y el último de la UJC la educación fue un tema muy debatido.³ Después de la Campaña de Alfabetización, que fue el hecho cultural más grande de la Revolución...

P.F.: ¡Exacto! Y para mí, la Campaña de Alfabetización de Cuba, seguida años después por la de Nicaragua, constituye uno de los más importantes hechos de la historia de la educación en este siglo.

P: Después de la Campaña, Cuba consiguió hacer masiva su educación; que, como usted decía, no haya niños sin escuelas, que ningún adulto que quiera estudiar no pueda hacerlo. Hemos estimulado fuertemente la educación de los adultos. Y sin embargo, la educación cubana atraviesa en estos momentos un período autocrítico.

P.F.: En otras palabras, está siendo restudiada. Mira, yo percibía ayer en el discurso de Fidel toda la cuestión de la rectificación. Creo que es extraordinariamente importante la cuestión de la dimensión de humildad que creo que tiene que tener una revolución. En el momento en que una revolución no reconoce probables errores cometidos, esa revolución se pierde, porque se piensa a sí

² Se refiere a la comparecencia de Fidel Castro en la televisión el 24 de junio de 1987. [N. del E.].

³ En diciembre de 1986 tuvo lugar el III Congreso del PCC, al que alude el periodista. En abril de 1987 se había celebrado el V Congreso de la UJC. [N. del E.].

misma hecha por santos. Precisamente porque son hechas por hombres y mujeres, y no por ángeles, las revoluciones cometen errores. En mi opinión, lo fundamental es reconocer probables errores y rectificarlos. Para mí, el empuje hacia la rectificación es la prueba de la vitalidad. Es la humildad necesaria que una revolución tiene que tener. Y creo que esto es aplicable a la educación: es necesario revisar la práctica educativa para encontrar aquella que se corresponda más adecuadamente con el proceso revolucionario.

Uno de los grandes problemas que una revolución tiene en su transición, en sus primeros momentos de vida, consiste en que la historia no se hace mecánicamente; la historia se hace históricamente. Esto significa que el cambio, las transformaciones introducidas por la revolución en su primer momento —en la medida en que se empieza a salir del modo de producción capitalista—, las relaciones sociales adecuadas al nuevo modo de producción, no se construyeron de la noche a la mañana. Se cambia el modo de producción y lo que hay de superestructural en el dominio de la cultura, incluso del derecho, y sobre todo de la mentalidad, de la comprensión del mundo —de la comprensión del racismo, por ejemplo, del sexo—; la ideología, en fin, queda veinte años por detrás del modo de producción cambiado, porque está forjada por el viejo modo de producción, que tiene más tiempo histórico que el nuevo modo de producción socialista.

Si la cuestión histórica fuera mecánica, yo ya habría hecho la revolución en Brasil. Yo no, claro, yo ayudaría a los Lula a hacer la revolución. Pero no es un proceso mecánico, sino histórico.

Uno de los grandes problemas que tiene una revolución en su transición, que a veces es muy prolongada, es el siguiente: la vieja educación, de naturaleza burguesa, llena de ideología burguesa, obviamente no responde a las necesidades nuevas, a la nueva sociedad aún no creada; la nueva sociedad comienza a crearse, por supuesto, durante el proceso de movilización popular, de organización popular para la revolución. Ahí empieza la creación de la nueva sociedad, pero esta todavía no tiene un perfil definido a no ser teóricamente. Lo que sucede es que, llegada al poder, la revolución se enfrenta a la permanencia de residuos de la vieja ideología, a veces hasta dentro de nosotros los revolucionarios, que estamos marcados, invadidos, por la ideología dominante, que se

aloja en nosotros mañosamente. Lo que pasa entonces es que en el momento de la transición, la educación tiene poco que ver —no quiero decir «no tiene nada que ver», para no parecer demasiado exigente— con el proceso de construcción de la nueva sociedad, del nuevo hombre y la nueva mujer.

Hay que hacer una nueva escuela. Y el problema reside precisamente en que la nueva educación necesita de la nueva sociedad, y esa sociedad no está todavía parida. Hay un momento de perplejidad. El educador dialéctico, dinámico, revolucionario, tiene que enfrentar los obstáculos que su propio proyecto pedagógico, más revolucionario que lo que la media piensa que debería ser, le crea. En esta fase de transición —la he estudiado, no en los libros, sino a nivel de experiencia personal...

P: En Guinea-Bissau, por ejemplo.

P.F.: En Guinea-Bissau, en Granada. Allí conversé durante seis horas con Maurice Bishop y leí posteriormente la reflexión de Fidel acerca de los errores cometidos. Y también en Angola, São Tomé, antes en Chile, en un proceso diferente. Y en Nicaragua. He andado por todas esas tierras, y afortunadamente invitado por las revoluciones, grandes y medias; no importan los tamaños de las revoluciones, lo que importa son los ímpetus revolucionarios. Por eso me dediqué a pensar un poco sobre estos problemas. Y lo que pasa es que siempre ocurre esto. No es casual que las universidades sean las últimas fortalezas en convertirse a la revolución. Están cargadas de la ideología anterior, son mantenedoras de la ideología anterior. Y lo peor es que a veces nosotros los revolucionarios sostenemos la ideología anterior.

Hay contradicciones fantásticas, por ejemplo, entre la escuela y la revolución en una transición revolucionaria. La escuela, al mismo tiempo que sueña con un empuje hacia una formación más profunda del alumnado, repite procedimientos característicos y adaptados a la pedagogía de la clase dominante. Es que en el fondo guardamos en nosotros, contradictoriamente, las marcas ideológicas, la posición de clase con que nacemos. Oye, pero hay que ser un buen marxista para entender estas cosas. Y no se trata de ser muy estudioso, muy lector, sino de tener una buena sensibilidad de la importancia de la carga, de la fuerza, del peso de la

ideología. La ideología es material, no es solamente ideal. Tiene peso, tiene fuerza.

Entonces, yo creo que uno de los grandes desafíos de los educadores revolucionarios es lograr la transición entre la escuela que sirvió bien a la clase dominante antes de la revolución, y la escuela que ha de servir bien a las clases populares, a la sociedad ahora; y esa transición se hace revolucionándose, superando las marcas más fuertes de la tradición anterior. Para mí, una escuela revolucionaria tiene que ser una escuela de alegría, pero no de irresponsabilidad. Es como el trabajo y la vida en el hogar. Yo tengo que despertar contento, porque voy al trabajo, y regresar feliz, porque vuelvo a la casa. Si no construyo esto con mi compañera, si no construyo esto en el trabajo, es que hay algo errado. La escuela, igualmente, tiene que ser un espacio y un tiempo de satisfacción. El acto de conocer que la escuela debe hacer, debe crear, debe estimular, no puede ser un acto de tristeza ni de dolor solamente. Y es obvio que conocer demanda sufrimiento, pero hay en la intimidad, en el movimiento interno del acto de conocer, una alegría, que es la alegría de quien conoce. La escuela tiene que crear esto; crear una disciplina seria, rigurosa, pero que no olvide la satisfacción. Y estas cosas no pueden ocurrir en la transición revolucionaria «de frentón», como dicen los chilenos. Esas cosas son *rehechas*. Por eso es que me siento muy contento cuando me dices que uno de los temas centrales del Congreso del PCC fue exactamente la pedagogía, es decir, la práctica educativa en Cuba, y hasta qué punto es posible revolucionariamente hacerla más dinámica. más creativa. Yo no tengo duda alguna de que la escuela es importante, la escuela es fundamental; no hay que superar, no hay que suprimir la escuela. Pero hay que hacerla un espacio-tiempo de alegría, de satisfacción y de saber, y, por tanto, de disciplina. No puede ser un espacio de irresponsabilidad. Pero tampoco debe ser, sobre todo en una revolución, un espacio de autoritarismo. Hay que encontrar exactamente los caminos de la creatividad de los alumnos, de los niños y las niñas, un camino de libertad. La revolución se hace, precisamente, porque no hay libertad.

P: Para mí las experiencias de ustedes en Brasil consisten precisamente en crear espacios de libertad en un contexto en el que

no está dada. Esto, indudablemente, requiere por parte de ustedes de una creatividad enorme. Leía, por ejemplo, de las experiencias de Betto para, según sus palabras, «dotar de la palabra» a las personas que no cuentan con ella...

P.F.: Exacto. Extraordinario...

P: Comienza por demostrarles a las personas que tienen boca.

P.F.: Yo quedé absolutamente emocionado al oír a Betto en el libro que «hablamos» juntos. Y admirado de la creatividad de Betto, que es extraordinaria. Un educador sin capacidad de creación no puede trabajar. Por otra parte, quedé espantado de la necesidad de hacer aquello. A ciertos niveles de dominación los hombres y las mujeres se ven a tal punto disminuidos que casi se objetivan, como señalara Marx, casi se transforman en cosas.

P: Me resulta muy interesante tratar de vincular estas experiencias de ustedes con nuestra realidad, que es radicalmente diferente. Me hacía pues la siguiente pregunta: ¿Qué es la educación popular? Confundirla con educación de adultos resulta una reducción enorme, ¿no es cierto? Se trata de una concepción completamente diferente de la escuela, de la enseñanza, del aprendizaje. ¿Se trata de dotar al pueblo de aquello con lo que contó y cuenta la burguesía, es decir, una pedagogía, una universidad, una escuela? ¿Cómo vincular estas cosas, entonces, con la realidad de una revolución en el poder, con su necesidad de extender la educación con los medios a su alcance al total de la población? Me parece que su experiencia de vida lo hace una persona especialmente capaz para responder esta pregunta, porque comenzó usted en Brasil con la experiencia de alfabetización, pero se dio cuenta de que la alfabetización era un momento. Y después, tras la desgracia del exilio, tuvo la suerte de participar en proyectos educativos en varias partes del mundo en disímiles condiciones. Su experiencia en Guinea-Bissau, en Granada, en Angola, en Nicaragua, tiene que haberle dado una idea de los problemas que enfrenta la revolución en el campo educativo tras el advenimiento de las clases populares al poder.

P.F.: Es un momento difícil que demanda de los educadores una enorme capacidad creadora; y demanda una virtud que yo ví en Amílcar Cabral. A mí, en este siglo, hay tres revolucionarios que me han impresionado.

Voy a citarlos a los tres, aunque esté siendo injusto con otros, y sé que hay montones de otros revolucionarios. Pero yo me quedaría con dos muertos y uno vivo que a mí me llenan de esperanza, de fe, de humanismo, en el sentido no burgués de la palabra. Los dos muertos son Amílcar y Che. Y el vivo es Fidel. A estos tres símbolos acostumbro llamarlos «pedagogos de la revolución», y establezco una diferencia entre el pedagogo de la revolución y el pedagogo revolucionario. Yo hago un esfuerzo fantástico para ser un pedagogo revolucionario, y no sé si lo soy todavía, pero lucho para serlo. El pedagogo de la revolución es esto que ustedes tienen aquí, es Fidel. Amílcar lo fue también. Yo estoy escribiendo un ensayo sobre él con este título: «Amílcar Cabral, pedagogo de la revolución». Che Guevara fue también un pedagogo de la revolución.

Yo considero que los pedagogos revolucionarios, que tienen tanta responsabilidad como los pedagogos de la revolución, que no pueden traicionar a la revolución, como decía Fidel anoche, en una dimensión menor tienen que asumir con absoluta responsabilidad su tarea, que no es nada fácil. Esa tarea se desarrolla en los primeros años de la transición. Y no me refiero a los primeros diez años, o veinte años; creo que el tiempo de una revolución no se mide en décadas. El hecho de que la Revolución Cubana tenga casi treinta años, no significa que está hecha: nunca estará hecha. Eso es lo que pido: que nunca esté hecha, porque una revolución que está hecha yerra; cuando no está siendo, ya no es. La revolución tiene que ser como decía ayer Fidel. Esta comprensión de la revolución es sustantivamente pedagógica. Pero tiene que ser encarnada pedagógicamente en métodos coherentes. Ahí está la revisión — no en el sentido peyorativo que esta palabra tiene —, la recreación, que la práctica educativa tiene que estar sufriendo siempre.

Porque la práctica educativa tampoco puede ser: para ser, tiene que estar siendo. Yo tengo que cambiar, yo tengo que marchar como educador y como político. Entonces, los métodos, las técni-

cas, tienen que estar al servicio de los contenidos. Primero en relación con los contenidos, segundo en relación con los objetivos. Y en estos momentos de transición revolucionaria, que son los más difíciles, precisamente por la carga que arrastramos del período anterior, de las experiencias en que fuimos formados y deformados, hay que desarrollar, incentivar, estimular una curiosidad incesante. La pregunta es fundamental. Yo tengo un libro reciente, realizado en colaboración con un chileno exiliado, que se llama *Hacia una pedagogía de la pregunta*.⁴

Una de mis preocupaciones actuales es que la educación nuestra está siendo una educación de la contestación, de la respuesta, y no de la pregunta. Entramos en la clase, sean los alumnos niños o jóvenes, empezamos a responder a preguntas que ellos no han hecho. Y lo peor es que a veces ni siquiera sabemos quiénes hicieron las primeras preguntas fundamentales de las que resultaron las respuestas que estamos dando. Estamos dando respuestas a preguntas antiguas y no sabemos quiénes las hicieron. Y es como si estuviéramos empezando un discurso, y de hecho estamos dando respuestas. Yo propongo lo contrario: una pedagogía de la pregunta. No tengo duda alguna de que la mujer y el hombre, al empezar a no ser solamente animales, al transformarse en este tipo de animal que somos, lo hicieron preguntando. Se engendraron socialmente preguntando. Cuando no se hablaba todavía el lenguaje que hoy tenemos, el cuerpo ya preguntaba. En el momento en el que se hicieron humanos, el hombre y la mujer prolongaron sus brazos en un instrumento que les sirvió para seguir conquistando el mundo, y con el cual consiguieron su estabilidad y su alimento. En ese momento, independientemente de que si hablaban o no, ya se preguntaban y preguntaban. Entonces, desarrollar una pedagogía que no pregunte, sino que sólo conteste preguntas que no han sido hechas, parece herir una naturaleza histórica, no metafísica, del hombre y de la mujer. Por eso definiendo tanto una pedagogía que, siendo conceptual, sea también una pedagogía dialógica, entendiendo que el diálogo se da entre diferentes e iguales.

⁴ P. Freire y A. Faúndez, *Por una pedagogía da pergunta*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1985. Se trata de un diálogo entre ambos autores, realizado en Ginebra en agosto de 1984.

P: Me parece que se trata de una pedagogía profundamente respetuosa, de una pedagogía que tiene un respeto profundo por los considerados tradicionalmente ignorantes, no poseedores de conocimientos «que no valen la pena», poseedores de conocimientos «que no hay que aprender».

P.F.: Exacto, exacto. Te acuerdas ahora de las conversaciones mías con Betto, cuando él se refiere a una mujer que sentía inseguridad, porque pensaba que no sabía nada. Él le preguntó quién resolvería mejor su vida perdido en un bosque: un médico que ha pasado por la universidad y no sabe cocinar, o ella, que sabe matar una gallina. Esta afirmación tuya me lleva a una cuestión fundamental de la educación popular y a una reflexión fundamental de carácter político-filosófico. Se trata de la cuestión del sentido común y el saber riguroso, en otras palabras, de la relación entre sabiduría popular y conocimiento científico o académico.

Hablabas de mi respeto a este saber de experiencia que tiene el pueblo, y yo insisto en ese respeto. Incluso insisto en que la educación popular tiene ahí su punto de partida, pero nunca su punto de llegada. Jamás dije que los educadores populares progresistas (y en Cuba diría los educadores populares revolucionarios, porque progresista es la forma que tiene de ser un educador revolucionario en un país todavía burgués; yo me considero en Brasil un educador popular progresista, y tengo la osadía de decir que si viviera en Cuba, yo sería un educador revolucionario; si fuera cubano, y aun siendo brasileño, porque soy también cubano, por el amor que le tengo a esta revolución, a este pueblo, a esta valentía, que históricamente fue posible y ustedes hicieron posible). Pero volviendo a la cuestión, estoy absolutamente convencido de que si bien el educador progresista y revolucionario no puede alojarse en el sentido común y quedar satisfecho con eso en nombre del respeto a las masas populares, tampoco puede olvidarse de que ese sentido común existe. No se puede negar su nivel de saber. Hay que saber incluso que el conocimiento científico un día fue ingenuo también y hoy día sigue siendo ingenuo. La sabiduría científica, la ciencia, no es un *a priori*, sino que se hace históricamente, tiene historicidad. Eso significa que el saber científico, riguroso, exacto, de hoy no

será necesariamente el de mañana. Lo que sabíamos hace veinte años de la luna fue superado por lo que se sabe hoy.

— Cuando yo afirmo que es a partir de la sabiduría popular, de la comprensión del mundo que tienen los niños populares, su familia, su pueblo, que debe comenzar la educación popular, no estoy diciendo que es para quedarse ahí, sino para partir de ahí y así superar las ingenuidades y las debilidades de la percepción ingenua.

P: A esto llamaba usted en sus primeros escritos «concientización».

P.F.: Exacto. Pero probablemente en mis primeros escritos, al llamarla concientización, cometía un error de idealismo, que se encuentra fácilmente en mi primer libro. Consiste en lo siguiente: le daba tanto énfasis al proceso de concientización que era como si concientizando acerca de la realidad inmoral, de la realidad expropiadora, ya se estuviera realizando la transformación de esta realidad. Eso era idealismo.

P: Eso es lo que se encuentra en *La educación como práctica de la libertad*.

P.F.: Exacto. Es ahí donde está la gran fuente de los momentos idealistas que marcaron el comienzo de mi madurez. Yo soy un escritor tardío. He hablado mucho, soy un hombre de mi cultura. La cultura brasileña es todavía de memoria oral. Por eso hablé mucho antes de escribir. Y sigo hablando mucho. Soy más un productor oral que un escritor. Pero me gusta lo que escribo, también me gusta. Cuando escribo, lo hago como si estuviera hablando. Mi leer es mi escuchar.

— Pero la cuestión que se plantea —y esto es muy importante en la teoría del *currículum*, por ejemplo— es que hay que conocer cómo el pueblo conoce, hay que saber cómo el pueblo sabe. Hay que saber cómo el pueblo siente, cómo el pueblo piensa, cómo el pueblo habla. El lenguaje popular tiene una sintaxis, una estructura de pensamiento, una semántica, una significación de los significados que no puede ser, que no es igual a la nuestra, de universitarios. Y hay que conocer esto. Hay que vivir todas estas diferencias en las

escuelas de niños populares. Imagínate que un niño popular brasileño, por ejemplo, que escribe un trabajito en su escuela en el primer grado y usa una sintaxis de concordancia estrictamente popular, escriba «A gente chegamos», y la profesora lo tacha con un lápiz rojo y le dice: «Equivocado». Para mí esto es un absurdo. Es como si mañana tuviéramos una revolución popular en Brasil y mi nieta llegara a mi casa y me dijera: «Mira, abuelo, yo no entiendo nada. Escribí 'A gente chegou' y la profesora me lo tachó y escribió 'A gente chegamos'». Y ella me diría: «Mira abuelo, tú dices 'A gente chegou'. Y mi madre, mis hermanos, mis vecinos —los vecinos son de 'clase'—, mis amigos dicen 'A gente chegou'. Yo no comprendo nada».⁵ Hace cuatrocientos ochenta años que hacemos esto contra el pueblo en Brasil. Esto crea problemas que no son estrictamente lingüísticos, sino de personalidad, de estructura de pensamiento. Si tú me preguntas: «Paulo, ¿y te parece entonces justo, legítimo, que las masas populares no aprendan, no aprehendan, la sintaxis llamada erudita?», yo te respondería: No, es necesario que la aprendan, pero como un instrumento de lucha. Las masas populares brasileñas, los niños populares, tienen que aprender la sintaxis dominante para poder luchar mejor contra la clase dominante. No porque sea más bella la sintaxis dominante, no porque sea mejor y más correcta, porque yo te diría un poco enfáticamente que para mí el lenguaje popular, tanto allá como acá, es muy rico, precisamente por el uso de las metáforas, de la simbología. El lenguaje popular es mucho más poético, porque necesita ampliar el vocabulario y lo hace a través de la metáfora. Yo no quiero parecer populista, lo que quiero es defender el derecho que el pueblo tiene a ser respetado en su sintaxis y en su estructura de pensamiento. Y en segundo lugar, defender el derecho del pueblo a aprender y aprehender la sintaxis dominante para poder trabajar mejor políticamente contra los dominantes. Esta es una de mis luchas.

Y yo encuentro que esto tiene que ver con la escuela revolucionaria, con la escuela en Cuba. Una pedagogía revolucionaria en Cuba —y no me estoy refiriendo a lo que se hace en Cuba, sino a

⁵ En el habla brasileña popular el sujeto «a gente» toma significado de «nosotros». [N. del E.].

lo que creo que se debe hacer en cualquier sociedad que hace una revolución— tiene que ser una pedagogía que siendo viva, dinámica, provoque, desafíe a los niños, a los adolescentes, a los jóvenes en la universidad para lograr la creatividad, el riesgo. ¿Cómo hacer una pedagogía revolucionaria que no se fundamente en el riesgo? Sin correr riesgos es imposible crear, es imposible innovar, renovar, revivir, vivir. Y por ello el diálogo es arriesgado, porque la posición dialógica que se asume frente a los alumnos descubre los flancos, abre el espacio del profesor. Puede que el profesor resulte investigado por el alumno y puede que no sepa. Y hay que tener la valentía de decir simplemente: «Aunque yo sea diferente a ti como profesor, yo no sé esto». Y es reconociendo que no se sabe que se puede empezar a saber.

P: Volviendo atrás. Al inicio, entonces, concebía usted la concientización como el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Después introdujo usted el concepto de —no conozco si existe la palabra en español— la «politicidad de la educación».

P.F.: Así es. Y si no existe la palabra habría que crearla. La politicidad de la educación reforzaría la comprensión de la concientización.

P: ¿Qué cosa es la politicidad de la educación?

P.F.: Hoy hablé mucho de eso con los psicólogos. Mira, en términos simples: si los que estamos sentados alrededor de esta mesa salimos de aquí con ayuda de la imaginación, nos situamos frente a una clase y empezamos a analizar la práctica docente que se realiza —imaginemos que se trata de una profesora de primero, segundo o tercer grado— y comenzamos a preguntarnos sobre lo que pasa en el aula, inmediatamente captamos determinados elementos constituyentes de la práctica con respecto a la cual estamos tomando una distancia para poder conocerla. Descubrimos que no hay práctica educativa sin profesor; descubrimos que no hay práctica educativa sin enseñanza; que no hay práctica educativa sin alumnos; que no hay práctica educativa sin objeto de conocimiento o contenido. Hacen falta muchísimas otras cosas, pero vamos a quedarnos con estas.

En el momento en que se comprueba que toda práctica educativa es un modo de enseñanza; que el profesor enseña alguna cosa que debe saber, y por tanto que debe haber conocido antes de enseñar y que debe reconocer al enseñar, uno comprende que toda práctica educativa es cognoscitiva, que supone un acto de conocimiento, que no hay práctica educativa que no sea una cierta teoría del conocimiento en práctica. Pero uno se pregunta: ¿qué conocer en la práctica educativa? Y esta pregunta lleva directamente a la cuestión del *currículum*, a la cuestión de la organización programática de los contenidos en la educación, en el campo de la biología, de la sociología, de la lengua, de los estudios sociales. Hay un conjunto de contenidos, de programas, que se relacionan, y lo ideal es conseguir cierta interdisciplinarietàad.

Pero en el momento en que uno se pregunta sobre qué conocer, cuando uno se sitúa frente a los contenidos, a los programas, uno de inmediato se plantea: ¿a favor de quién se conoce esto?, ¿a favor de qué? Y cuando uno se pregunta ¿qué hago yo como profesor?, ¿a favor de quiénes trabajo?, ¿a favor de qué trabajo?, hay que preguntarse de inmediato: ¿contra quiénes trabajo?, ¿contra qué trabajo? Y la contestación de esa pregunta pasa por la calidad política del que se la plantea, por el compromiso político del que la hace. En ese momento se descubre eso que yo llamo la politicidad de la educación, la cualidad que la educación tiene de ser política. Esto es, ni hubo nunca, ni habrá, una educación neutra. La educación es una práctica que responde a una clase, sea en el poder o contra el poder. Esto es la politicidad. Si lees nuevamente el primer libro mío tú no descubres esto. Y ahí estaba una de mis debilidades, una de mis ingenuidades. Mi alegría es que soy capaz de reconocer mis debilidades. Por eso es que no me parece correcto que me hagan críticas basadas en un libro, cuando he escrito más de catorce. O si no, hay que decir que se está criticando sólo el primer libro, pero eso no quiere decir que se está criticando el pensamiento de Paulo Freire. Para eso, hay que leer toda mi obra, todas mis entrevistas, todo lo que he hecho, porque si no, no es correcto. Recientemente, una muchacha que vivió largo tiempo en la revolución de Nicaragua y que pasó cuatro horas conmigo en Brasil, publicó una entrevista con una introducción en la que hacía una crítica a las críticas a Paulo Freire. Y publicó un libro muy lindo donde muestra el error de mucha gente.

P: ¿Es Rosa María?

P.F.: Sí, Rosa María Torres. ¿Tienen el libro? ¿No? Ahora que he venido les voy a mandar la colección completa de mis obras y de críticas sobre mi obra, las buenas y las malas.⁶

P: Excelente. Tengo dos cosas más que quería precisar. La primera: ¿diría usted que la educación popular en su práctica y en su teoría es el intento de hacer una pedagogía de las clases populares en contra de una pedagogía de la burguesía?

P.F.: Exacto, exacto. Tu pregunta contiene mi respuesta. A Rosa María, cuando me preguntó esto con otra formulación, le dije que para mí la educación popular es algo que se desarrolla en la interioridad del esfuerzo de movilización y de organización de las clases populares para la toma del poder; su propósito es la sistematización de una educación nueva e incluso de metodologías de trabajo diferentes a las burguesas.

Pero ahora podrías hacerme otra pregunta que me adelanto a formular: «Paulo, ¿piensas que todo lo que la burguesía ha hecho está equivocado»? La respuesta es «no». Otra cosa sería erróneo, estrecho. Yo nunca olvido las afirmaciones de Amílcar Cabral sobre la cultura. Él les decía a sus compañeros de lucha en Guinea-Bissau —y no lo estoy citando literalmente—: «la cuestión no es la negación absoluta de las culturas extranjeras, sino la aceptación de las cosas adecuables a nuestra sociedad».

P: Eso lo dijo Martí de una manera muy bella. Dijo: «injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas».

P.F.: ¡Exacto! Entonces, mira, no se puede negar la importancia de los movimientos de la escuela nueva que han surgido paso a

⁶ Se refiere al libro de la educadora ecuatoriana Rosa María Torres, *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*, Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1988. Un extenso fragmento de este ha sido recientemente publicado por nuestra editorial, como parte del volumen *Palabras desde Brasil*, Editorial Caminos, La Habana, 1996, pp. 7-46 [N. del E.]

paso con el desarrollo de la revolución industrial y que no pueden ser reducidos a una sola experiencia de escuela nueva. Hay varias expresiones de escuelas nuevas en el movimiento general grande, en el que se encuentran desde la locura maravillosa de un Ferrer, español, anarquista, que influyó extraordinariamente sobre la educación en Nueva York, y en Brasil también a comienzos de este siglo. Ferrer fue asesinado por el Estado español en 1910. Estas experiencias, repito, van desde Ferrer hasta posiciones más intermedias como la de Montessori, basada en la idea de la libertad. O la exageración de la escuela de Hamburgo, con sus maestros camaradas, que eran todos iguales a los alumnos, con lo cual se llegaba casi a la irresponsabilidad, pero que era, al mismo tiempo, una cosa muy linda. Yo no estoy a favor de esto, entiendes, yo no estoy a favor de esto, pero lo que quiero decir es que no se puede hacer una crítica general y estrecha. Para mí, eso no sería científico, no lo acepto, creo que es ideológico. Y no se trata de que crea que la ciencia no tiene ideología, porque la tiene, pero quiero más ciencia que ideología, respetando el valor y la fuerza de la ideología cuando se trata de la ideología proletaria.

Pero volviendo a tu pregunta, te digo más que antes. Creo que si uno parte hacia la educación popular sin la intención de construir una pedagogía de las clases populares, tarde o temprano va a descubrir que ella aparece en su práctica. A partir de ahí, o desiste, o sigue adelante. Esto no significa, sin embargo, que la creación de una pedagogía popular niegue los avances logrados por la pedagogía burguesa.

P: Pero por otra parte, no pienso que incluso la pedagogía que pudiéramos llamar burguesa, porque ha sido creada dentro de la dominación burguesa, pueda ser en su totalidad catalogada de burguesa. O sea, la pedagogía popular no puede remitirse al conocimiento popular del que hablábamos, como su única fuente, sino que tiene que remitirse también a la protesta contra las sociedades burguesas que dentro de las mismas se ha generado.

P.F.: Exacto. Si no hace esto, no es dialéctica y corre el riesgo de perderse; yo estoy totalmente de acuerdo con lo que hay de afirmación en tu pregunta. Las preguntas casi siempre traen una afirmación, y yo estoy de acuerdo contigo. Ahora, en una sociedad

como la nuestra, la sociedad brasileña, la educación popular hoy en día tiene que orientarse en el sentido de cómo movilizar, orientar. La educación popular tiene que colocarse en el centro, en la interioridad de los movimientos populares, de los movimientos sociales. De ahí, para mí, la necesidad de que los partidos revolucionarios olviden su tradicionalismo. Los partidos de izquierda en este fin de siglo, o se hacen nuevos, revitalizándose cerca de los movimientos populares sociales, o se burocratizan.

Uno de mis esfuerzos en el Partido de los Trabajadores, en el que milito, es mi trabajo en una semilla de universidad popular. Dirijo este centro de formación, del cual tuve el honor de haber sido nombrado presidente. Porque en el fondo fui nombrado. Un día llegó una comisión de líderes sindicales y me dijeron que yo era presidente. Y yo les dije: «ustedes me están nombrando, nadie me ha elegido». Pero acepté. Lo que ha hecho este instituto en sus seis meses de vida, a nivel latinoamericano incluso, en términos de formación de la clase trabajadora, es una cosa que da alegría.

P: ¿Cómo se llama el instituto, Paulo?

P.F.: Instituto de Cajamar, que es la municipalidad en que está ubicado. Yo soy el presidente del Consejo. Lula es miembro del Consejo. Y el lunes antes pasado el día completo todos juntos discutiendo los programas del centro, y yo me responsabilicé con él; porque el instituto comenzó muy poco después de la muerte de Elza, que era mi amor, fue y es mi vida, mi amante, la madre de mis hijos, la abuela de mis nietos, la infraestructura de la familia. Yo soy superestructura solamente. Te imaginas lo que pasa a una superestructura cuando le falta la infraestructura. Yo estoy un tanto perdido, pero vivo y lucho por seguir vivo. Esta es la opción que hice. Pero, como te decía, el instituto se creó muy poco después de la muerte de Elza y en aquel momento me resultaba difícil. Ahora asumí el compromiso de hablar por lo menos una vez en todos los cursos que se organicen para la formación de cuadros de la clase trabajadora. Es emocionante conversar con un líder obrero que pasó muchas experiencias y te dice después: «Yo antes tenía la intuición de que este era el camino; ahora lo sé». Hay un grupo de intelectuales, académicos, en Brasil, que han optado por las clases trabajadoras y que no se sienten propietarios de la sabidu-

ría de la revolución. Porque esta es una cosa que los intelectuales han tenido que aprender: la humildad de no ser los propietarios del saber revolucionario. Hay que aprender también con la clase trabajadora, con los obreros, con los campesinos. Una dosis de humildad no le hace daño a nadie.

P: Yo estoy viendo cómo esta politicidad de la educación, y en general cómo la educación popular hoy significa un avance de las masas populares en la América Latina capitalista, diferente a la expansión de las matrículas de los 60, frente a los mecanismos de la tecnificación de las décadas pasadas, que eran todos propiedad de la burguesía. Veo como está surgiendo también de ahí una comprensión muy fuerte de que es en el terreno de la política que se van a decidir los dilemas fundamentales, en definitiva. Pero esta comprensión no consiste meramente en «saludar» a los políticos, sino en formar parte del movimiento político. Ya usted mencionaba antes que esto le exige transformaciones al partido político.

P.F.: Exacto. Esta es una de mis preocupaciones. En un libro que salió recientemente en Brasil y también en Argentina, hecho con un filósofo chileno, en un cierto momento discutimos esta cuestión.⁷ Yo tengo la convicción de que estos últimos años del siglo serán decisivos en lo que respecta a la preservación de los partidos de izquierda. Sin pretender hacer vaticinios, la impresión que tengo es que los partidos de izquierda tienen que renovarse apartándose de su tradicionalismo. Si me pides que elabore más estas ideas, quizás no pueda hacerlo. Pero presiento, casi adivino por el olfato, que nosotros, nosotras, los que compartimos las posiciones de izquierda, tendríamos que hacernos una serie de preguntas. No digo ya en Cuba, pero también en Cuba. Pero en los países como Brasil hay que citar menos a Marx y vivirlo más. Hay que cambiar el lenguaje. Hay que aprender la sintaxis popular. Hay que perder el miedo a la sensibilidad. Hay que rehacer y revivir a Guevara, cuando hablaba de los sentimientos de amor que animan al revolucionario. Es decir, hay que ser menos dogmáticos y más radicales.

⁷ Se refiere al libro en coautoría con A. Faúndez, *Por una pedagogía da pergunta*, op. cit.

Hay que superar los sectarismos que no crean, que castran. Hay que aprender la virtud de la tolerancia. Y la tolerancia es una virtud no solamente espiritual, sino también revolucionaria, que significa la capacidad de convivir con el diferente para luchar contra el antagónico.

Esto es la tolerancia. Y en la América Latina vivimos peleando contra los diferentes y dejando al antagónico dormir en paz. Y los partidos de izquierda que no aprendan esto, están destinados a morir históricamente. Hay que abrirse.

Yo creo que en lo que queda del siglo, los partidos revolucionarios tienen que aprender a confiar un poco más en el papel de la educación popular. Esto, independientemente de que no pueden jamás, de manera idealista, pensar que la educación es la palanca de la revolución. Pero tienen que reconocer que aun no siendo la palanca, la educación es importante.

Yo no olvido nunca una conversación que tuve hace tres años en Canadá con el Secretario General del Partido Comunista y con el responsable del sector de educación del Partido de ese país. Conversamos mucho sobre esto. Sobre cómo los partidos revolucionarios se vuelven tímidos por no creer en última instancia en las masas populares. Mira, la Revolución Cubana resulta de una creencia casi mística en las masas populares, una creencia no ingenua, pero sí inmensa. Una creencia que se fundaba incluso en una desconfianza. Se trata de una desconfianza que no es una desconfianza en las masas, sino en los dominadores introyectados en las masas. Yo recuerdo, yo recuerdo —hablé de esto en la *Pedagogía del oprimido* al citar a Guevara, a Fidel— que repetía una advertencia que Guevara le hacía a un muchacho de un país centroamericano, al que le decía: «Mira, tienes que desconfiar del campesino que te busca. Desconfiar de la sombra del campesino». Cuando Guevara decía esto no se contradecía. Yo recuerdo una crítica muy dura contra mí publicada en los Estados Unidos en la que decían que yo era el contradictorio. Y no, no lo era: como tampoco lo era Guevara cuando decía: «Muchacho, tienes que desconfiar del campesino que llega corriendo para adherirse a tu proyecto». Lo que Guevara estaba diciendo es que hay que desconfiar del opresor introyectado en el oprimido. Porque si la revolución no advierte estos riesgos no llega a hacerse.

El discurso de Fidel fue todo un discurso político y pedagógico y un discurso de esperanza y crítica, y de valentía, y de sufrimiento. Es una cosa extraordinaria. Yo te diría que fue una de las cosas más importantes de estos últimos años. Llamaba la atención sobre todas estas cosas y decía cómo fue que él aprendió. Y cuando decía «yo», estaba diciendo «nosotros». Habló de cómo aprendió a lidiar con la traición; cómo aprendió a trabajar mejor. Y decía que nada nos podrá detener, porque una traición nos enseña a defendernos de la traición siguiente.

Yo creo que esta capacidad es extraordinaria. Es la capacidad que tuvo Guevara, que habla desde sus memorias y sus diarios, de llegar a la Sierra Maestra como médico y conversar con los campesinos sencillos y aprender con ellos. Y él dijo una cosa linda: dijo que fue conversando con los campesinos cuando estaba en la Sierra Maestra que se formó radicalmente en él la convicción del acierto de la revolución, de la necesidad de la transformación agraria del país. Y mira, Guevara no subió a la Sierra inocentemente. Sin embargo, tuvo la valentía, el coraje, la humildad de decir cuánto le enseñó el sentido común campesino. Es esto lo que creo que se impone: esta humildad, esta científicidad, nunca científicismo; esta radicalidad, nunca sectarismo; esta valentía, nunca bravata. Es esto lo que tienen que aprender los partidos revolucionarios.

Ya no resulta posible seguirse apropiando de la verdad y dictarla a las clases populares en nombre de Marx o de Lenin. Es imposible leer *Qué hacer* sin comprender el tiempo de Lenin. El mismo Lenin lo dijo. Pretender entender a Lenin sin su contexto es dicotomizar el texto del contexto. Y esto no es dialéctico. Para finalizar, tengo una gran esperanza en que todos nosotros estemos aprendiendo. No es que esté pretendiendo darles clases a los líderes de los partidos. A los partidos de derecha yo no me dirijo. Obviamente, no tengo nada que decirles. Me dirijo a los compañeros de izquierda que están en diferentes posiciones —y todos son mis compañeros; diferentes, pero compañeros— para decirles que es preciso ser tolerantes. Este es un discurso que hago mucho más en el resto de América Latina que en Cuba. No es a Cuba a quien me dirijo enfáticamente, sino a nosotros, los otros.

P: Tengo todavía otra pregunta. Hace ya un buen rato usted hablaba de que la transición no se puede medir ni por decenios.

Volviendo a aquel tema recuerdo un problema importante. El poder revolucionario en nuestros países no puede estar ajeno a una idea peligrosa, que es la idea civilizadora.

P.F.: Exacto, exacto.

P: Esa idea civilizadora supone que nuestros países son, pues, atrasados. Debemos, ahora que tenemos el poder, civilizarnos. Esto está lleno de necesidad real y de peligros reales.

P.F.: Exacto.

P: Falta otro problema. La revolución en nuestros países, que son relativamente débiles, necesita unidad: ser todos uno para poder sobrevivir y avanzar. La unidad está llena de beneficios y de bondades. Y también tiene peligros: el autoritarismo; la unidad que se vuelve unanimidad, donde la necesidad se convierte en virtud. ¿Usted cree que la educación popular puede ayudar a esto?

P.F.: Lo que dijiste es macanudo. ¿Conoces la palabra? Es chilena.

P: Y argentina, y nuestra también.

P.F.: La aprendí en Chile y cuando hablo portuñol me viene siempre a la mente. Mira, creo que estas preguntas que me planteas no son preguntas, sino afirmaciones. Son de una importancia tremenda para los partidos, para los revolucionarios, para los educadores revolucionarios.

En primer lugar, yo tengo miedo también del consenso. Yo definiendo una unidad en la diversidad: una diversidad de diferentes, no de antagónicos. Probablemente el antagónico dirá que no soy demócrata, y desde el punto de vista de él, obviamente no lo soy. Volviendo atrás, yo temo el consenso, aunque lo acepto en momentos críticos. No se trata ni siquiera de que lo acepte, sino de que es necesario en un momento de crisis. Pero pasada la fase crítica, yo creo que la discusión debe continuar. Y hay una ilusión a veces de un aparente consenso, que es la ilusión del autoritario, que piensa que no hay divergencias, aunque sí las hay. Y las diver-

gencias son legítimas, son necesarias para el desarrollo del proceso revolucionario.

Repito que no quiero dar clases de revolución a quienes han hecho la revolución. Esto sería y falta de humildad de mi parte, y yo soy humilde. Es a nivel teórico que estoy convencido de que la divergencia no sustantiva es importante para el propio desarrollo del proceso de crecimiento. Y yo no tengo duda alguna de que la educación tiene que ver con eso. Tiene que ver en tanto sea una educación estimulante de la interrogación y no de la paz, en tanto desarrolle una postura crítica, curiosa, que no se satisfaga con facilidad, que indague, que provoque la interrogación, la procure constantemente y que cree incluso situaciones difíciles, porque esto provoca curiosidad y creo que eso es fundamental.

P: Volviendo al inicio: que recuerde esta es la primera entrevista a Paulo Freire que va a salir en una publicación cubana. ¿Qué querría usted que apareciera especialmente en ella?

P.F.: Me gustaría ahora enfatizar una cuestión que me es muy cara, y que tiene que ver con no tener miedo a mis sentimientos y no esconderlos. Me gustaría expresarle mi agradecimiento a ustedes, los cubanos, por el testimonio histórico que ustedes dan, por la posibilidad y todo lo que ustedes representan en tanto revolución; lo que ustedes representan de esperanza. No hay en esto ningún discurso falso: yo sé que no veré la misma cosa en mi país, pero la estoy viendo acá. Es una contradicción dialéctica: no voy a ver, pero ya estoy viendo.

El hecho de que, por ejemplo, un brasileño pueda venir a Cuba sin tener que enfrentarse a la policía; el hecho de poder hablar de Cuba en Brasil; el hecho de que un profesor como yo pueda escribir en mi país las cosas que te he dicho aquí; todo esto no significa que mi país ya haya hecho la revolución. No, es un país lleno de vergüenzas, lleno de cosas horribles, de violaciones de derechos, de explotación de las clases populares. Pero hay por lo menos hoy en día la posibilidad de hablar, de decir. Y hay que llenar los espacios políticos que hay en Brasil hoy. Yo no soy un hombre de la llamada república nueva. Yo soy un hombre del Partido de los Trabajadores; que tiene otro sueño. Pero yo decía que no puedo esconder mis sentimientos de alegría, porque, mira, es un absurdo,

un absurdo, que un hombre como yo esté ahora por primera vez en Cuba. Pero es un absurdo que tiene explicación. No se trata de que nunca, nunca, Cuba me haya cerrado las puertas; no fue tampoco que yo tuviera dudas sobre el momento en que debería venir a Cuba. Hubo *n* motivos, *n* razones para que en las diversas oportunidades en que fui invitado, no pudiera venir.

Yo decía que no espero ver en Brasil esta transformación que he visto, y que vi también en Nicaragua, que ahora empieza allí.

¿Se imaginan lo que es para un brasileño poner el televisor y ver que el pueblo de tu país puede elegir ver el ballet dos días a la semana, y que otros dos días puede elegir ver y escuchar la ópera? Esto es también cultura, esto es universalidad, esto es pedagogía, esto es la satisfacción de un derecho que la clase trabajadora tiene a disfrutar de todo.

Yo sabía de todo esto, pero aquí ví, aquí escuché. Saber que el pueblo, todo el pueblo de tu país comió hoy. Saber que todos los niños de tu país van a la escuela, aunque haya cosas que decir a favor y en contra de la pedagogía que se hace. No dudo de que diverja en algunas cosas, pero concuerdo con la totalidad, que es la revolución. Y mi crítica se hace desde dentro de la revolución, y nunca desde afuera. Y yo soy muy radical en esto.

Estoy en un país en el que hay un horizonte de libertad, de creatividad, en que la Revolución tiene la valentía de decir que también se equivoca, en que la Revolución tiene la valentía de decir que hay compañeros de la dirección revolucionaria que se equivocan. Esto para mi —y parece un absurdo casi mágico lo que les voy a decir— es como si yo no pudiera partir del mundo sin conocer materialmente, palpablemente, sensiblemente a Cuba. He depositado mi cuerpo en tu país, porque ya antes había depositado en él mi alma —sin dicotomizar una cosa de la otra, ¿eh?

La ESENCIA del diÁLOGO*

Paulo Freire

Al iniciar este capítulo sobre la dialogicidad de la educación, con el cual estaremos continuando el análisis hecho en el anterior, a propósito de la educación problematizadora, nos parece indispensable intentar algunas consideraciones en torno a la esencia del diálogo. Profundizaremos las afirmaciones que hicimos con respecto al mismo tema en *La educación como práctica de la libertad*.¹

Al intentar un adentramiento en el diálogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el diálogo mismo. Y, al encontrar en el análisis del diálogo la palabra como algo más que un medio para que este se produzca, se nos impone buscar, también, sus elementos constitutivos.

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tal que, sacrificada, aunque sólo fuera en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión² y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo.³

La palabra inauténtica, por otro lado, con la que no se puede transformar la realidad, resulta de la dicotomía que se establece

* Tomado de *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI editores S.A., 1977, pp. 99-109.

¹ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, México, 3ª ed., 1972.

² Palabras { a) acción } praxis Sacrificio { a) de la acción: palabrería,
b) reflexión } verbalismo
b) de la reflexión: activismo

³ Algunas reflexiones aquí desarrolladas nos fueron sugeridas en conversaciones con el profesor Ernani María Fiori.

entre sus elementos constitutivos. De tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción.

Si, por el contrario, se subraya o hace exclusiva la acción con el sacrificio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Este, que es acción por la acción, al minimizar la reflexión, niega también la *praxis* verdadera e imposibilita el diálogo.

Cualquiera de estas dicotomías, al generarse en formas inauténticas de existir, genera formas inauténticas de pensar que refuerzan la matriz en que se constituyen.

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es «pronunciar» el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*.

Los hombres no se hacen en silencio,⁴ sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.

Mas si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es *praxis*, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación.

⁴ No nos referimos, obviamente, al silencio de las meditaciones profundas en que los hombres, en una forma aparente de salir del mundo, se apartan de él para «admirarlo» en su globalidad, continuando en él. De ahí que estas formas de recogimiento sólo sean verdaderas cuando los hombres se encuentran en ellas empapados de «realidad» y no cuando, significando un desprecio al mundo, constituyen formas de evasión, en una especie de «esquizofrenia histórica».

El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para *pronunciarlo*, y no se agota, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.

Esta es la razón que hace imposible el diálogo entre aquellos que quieren pronunciar el mundo y los que no quieren hacerlo, entre los que niegan a los demás la *pronunciación* del mundo, y los que no la quieren, entre los que niegan a los demás el derecho de decir la palabra y aquellos a quienes se ha negado este derecho. Primero, es necesario que los que así se encuentran, negados del derecho primordial de decir la palabra, reconquistén ese derecho prohibiendo que continúe este asalto deshumanizante.

Si diciendo la palabra con que al *pronunciar* el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales.

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas consumadas por sus permutantes.

Tampoco es discusión guerrera, polémica, entre dos sujetos que no aspiran a comprometerse con la *pronunciación* del mundo ni con la búsqueda de la verdad, sino que están interesados solamente en la imposición de su verdad.

Dado que el diálogo es el encuentro de los hombres que *pronuncian* el mundo, no puede existir una pronunciación de unos a otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres.

Es así como no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda.⁵ Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diá-

⁵ Cada vez nos convencemos más de la necesidad de que los verdaderos revolucionarios reconozcan en la revolución un acto de amor, en tanto es un acto

logo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación. En esta, lo que hay es patología amorosa: sadismo en quien domina, masoquismo en los dominados. Amor no. El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico.

Como acto de valentía, no puede ser identificado con un sentimentalismo ingenuo; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino que debe generar otros actos de libertad. Si no es así, no es amor.

Por esta misma razón, no pueden los dominados, los oprimidos, en su nombre, acomodarse a la violencia que se les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados.

Solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía.

Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo.

No hay, por otro lado, diálogo si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

creador y humanizador. Para nosotros, la revolución que no se hace sin una teoría de la revolución, y por lo tanto sin conciencia, no tiene en esta algo irconciliable con el amor. Por el contrario, la revolución que es hecha por los hombres, es hecha en nombre de su humanización.

¿Qué lleva a los revolucionarios a unirse a los oprimidos sino la condición deshumanizada en que estos se encuentran? No es debido al deterioro que ha sufrido la palabra amor en el mundo capitalista que la revolución dejará de ser amorosa, ni que los revolucionarios silencien su carácter biófilo. Guevara, aunque hubiera subrayado el «riesgo de parecer ridículo», no temió afirmarlo: «Déjeme decirle —declaró, dirigiéndose a Carlos Quijano—; a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar en un revolucionario auténtico sin esta cualidad». Ernesto Che Guevara, *Obra Revolucionaria*, Ediciones ERA, México, 1967, pp. 637-638.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos (o uno de ellos) pierde la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros «yo»?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un *ghetto* de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son «esa gente» o son «nativos inferiores»?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido de ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de sentirse y de saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más.

No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres.

La fe en los hombres es un dato *a priori* del diálogo. Por ello, existe aun antes de que este se instaure. El hombre dialógico tiene la fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Esta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos

pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido. Esta posibilidad, sin embargo, en vez de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se presenta ante él, por el contrario, como un desafío al cual debe responder. Está convenido de que este poder de hacer y transformar, si bien negado en ciertas situaciones concretas, puede renacer. Puede constituirse. No gratuitamente, sino mediante la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir.

Sin esta fe en los hombres, el diálogo es una farsa o, en la mejor de las hipótesis, se transforma en manipulación paternalista.

Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos. Por esta misma razón, no existe esa confianza en la relación antidialógica de la concepción «bancaria» de la educación.⁶

Si la fe en los hombres es un *a priori* del diálogo, la confianza se instaaura en él. La confianza va haciendo que los sujetos dialógicos se vayan sintiendo cada vez más compañeros en su pronunciación del mundo. Si falta la confianza, significa que fallaron las condiciones discutidas anteriormente. Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en los hombres no pueden generar confianza. La confianza implica el testimonio que un sujeto da al otro, de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los actos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar de humanismo y negar a los hombres es una mentira.

Tampoco hay diálogo sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven estos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como ya se-

⁶ Para Freire, la concepción «bancaria» de la pedagogía sería aquella en la que el educador, de manera verticalista, «deposita» en el educando sus conocimientos sin promover el intercambio, sin intención de diálogo entre su saber y los saberes de los educandos [N. del E.].

ñalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, nada viable en la situación concreta de opresión.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización, que resulta del «orden injusto», no puede ser razón para la pérdida de la esperanza, sino que, por el contrario, debe ser motivo de una mayor esperanza, la que conduce a la búsqueda incesante de la instauración de la humanidad negada en la injusticia.

Esperanza que no se manifiesta, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza en cuanto lucho y, si lucho con esperanza, espero.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, este no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo. Su encuentro allí es vacío estéril. Es burocrático y fastidioso.

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que, no aceptando la dicotomía mundo-hombres, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. Una tal forma de pensar no se dicotomiza a sí misma de la acción y se empapa permanentemente de temporalidad, a cuyos riesgos no teme.

Se opone al pensar ingenuo, que ve el «tiempo histórico como un peso, como la estratificación de las adquisiciones y experiencias del pasado»,⁷ de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien adaptado.

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este presente normalizado. Para el pensar crítico, la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. Para el pensar crítico, diría Pierre Furter, «la meta no será ya eliminar los riesgos de la temporalidad, adhiriéndose al espacio garantizado, sino temporalizar el espacio. El universo no se me revela —señala Furter— en el espacio imponiéndome una presencia maciza a la cual sólo puedo adaptarme,

⁷ Trozo de una carta de un amigo del autor.

sino que se me revela como campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción».⁸

Para el pensar ingenuo la meta es apegarse a ese espacio garantizado, ajustándose a él y al negar así la temporalidad se niega a sí mismo.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación. Educación que, superando la contradicción educador-educando, se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos hacen incidir su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

De ahí que, para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador-educando con los educando-educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta en torno a qué va a dialogar con estos. Dicha inquietud en torno al contenido del diálogo es la inquietud a propósito del contenido programático de la educación.

Para el «educador bancario», en su antialogicidad, la pregunta, obviamente, no es relativa al contenido del diálogo, que para él no existe, sino con respecto al programa sobre el cual disertará a sus alumnos. Y a esta pregunta responde él mismo, organizando su programa.

Para el educador-educando dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición —un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos—, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada.⁹

⁸ Pierre Furter, *Educação e vida*, Editôra Vozes, Petrópolis, Río, 1966, pp. 26-27.

⁹ En una larga conversación con Malraux, declaró Mao: «Usted sabe qué es lo que proclamo desde hace tiempo; debemos enseñar a las masas con precisión lo que hemos recibido de ellas con confusión». André Malraux, *Antimémoires*, Gallimard, París, 1967, p. 531. En esta afirmación de Mao subyace toda una teoría dialógica sobre la constitución del contenido programático de la educación, el cual no puede ser elaborado a partir de las finalidades del educador, de lo que le parezca ser mejor para sus educandos.

La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación. Uno de los equívocos propios de una concepción ingenua del humanismo, radica en que, en su ansia por presentar un modelo ideal de «buen hombre», se olvida de la situación concreta, existencial, presente de los hombres mismos. «El humanismo —dice Furter— consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto».¹⁰

Simplemente, no podemos llegar a los obreros, urbanos o campesinos (estos últimos de modo general inmersos en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza, del cual se sienten más parte que transformadores) para entregarles «conocimientos», como lo hacía una concepción bancaria, o imponerles un modelo de «buen hombre» en un programa cuyo contenido hemos organizado nosotros mismos.

No serían pocos los ejemplos que podríamos citar de programas de naturaleza política, o simplemente docente, que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Falta verificada porque no tomaron en cuenta, en ningún instante, a los hombres en situación a quienes dirigían su programa, a no ser como meras incidencias de su acción.

Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí.

Quien actúa sobre los hombres para, adoctrinándolos, adaptarlos cada vez más a la realidad que debe permanecer intocada, son los dominadores.

Lamentablemente, sin embargo, en este «engaño» de la verticalidad de la programación, «engaño» de la concepción bancaria, caen muchas veces los revolucionarios, en su empeño por obtener la adhesión del pueblo hacia la acción revolucionaria.

¹⁰ Pierre Furter, *op. cit.*, p. 165.

Se acercan a las masas campesinas o urbana con proyectos que pueden responder a su visión del mundo, mas no necesariamente a la del pueblo.¹¹

¹¹ «A fin de unirse a las masas, deben conocer sus necesidades y deseos. En el trabajo con las masas es preciso partir de las necesidades de estas, y no de nuestros propios deseos, por buenos que fueren. Ocurre en ocasiones que las masas necesitan, objetivamente, alguna reforma, pero la conciencia subjetiva de esa necesidad no ha madurado aún en ellas y no se muestran dispuestas ni decididas a llevarla a la práctica. En ese caso tenemos que esperar con paciencia e introducir la reforma sólo cuando, gracias a nuestro trabajo, haya madurado la necesidad en la mayoría de las masas y estas se encuentren dispuestas y decididas a llevarla a la práctica, porque de lo contrario quedaremos aislados... En ese sentido, tenemos dos principios: primero, lo que las masas necesitan en realidad, y no lo que nosotros imaginamos que necesitan, y segundo, lo que las masas están dispuestas y decididas a hacer en beneficio de ellas». Mao Tse Tung, «El frente unido en el trabajo cultural», *Obras escogidas*, Platina, Buenos Aires, 1959, t. II, pp. 424-5.

En realidad, la vida humana es un proceso continuo de adaptación y transformación, que se desarrolla en un contexto social y cultural específico. El individuo no es un ser aislado, sino que su existencia está profundamente influenciada por el entorno que lo rodea. Por lo tanto, el estudio del ser humano debe ser un estudio integral, que considere tanto sus aspectos biológicos como sus dimensiones psicológicas, sociales y culturales.

El ser humano es un ser consciente, capaz de reflexionar sobre su propia existencia y de proyectarse hacia el futuro. Esta conciencia le permite trascender sus instintos inmediatos y buscar un sentido más profundo a su vida. En este sentido, el ser humano es un ser libre, capaz de elegir entre diferentes opciones y de asumir las consecuencias de sus actos.

La vida humana es un camino de búsqueda y descubrimiento. No se trata de encontrar un destino predefinido, sino de ir creando el propio camino a medida que se va viviendo. Este proceso implica un constante diálogo con el mundo que nos rodea y con nosotros mismos. Es a través de este diálogo que el ser humano puede ir descubriendo su propia identidad y su lugar en el mundo.

Finalmente, cabe destacar que el ser humano es un ser social. Su existencia tiene sentido sólo en relación con los demás. Necesitamos del otro para crecer y desarrollarnos. Por lo tanto, el estudio del ser humano debe ser también un estudio de las relaciones humanas, de la familia, de la comunidad y de la sociedad.

INDice

Un Freire a la habanera / 7

Esther Pérez

Diálogo con Paulo Freire / 13

Esther Pérez y Fernando Martínez

La esencia del diálogo / 36

Paulo Freire

colección educación popular

del mundo

ISBN 959-7070-07-3



9 789597 070078

EDITORIAL



CAMINHOS

ISBN 959-7070-07-3