

La obra sintetiza los grandes temas gestados al fragor de las luchas sociales que convulsionaron a América Latina y a los pueblos del Tercer Mundo, y provocaron las reflexiones, formuladas al ritmo de esas luchas, sobre la necesidad de sobrevivir, generando, para ayer y para hoy, tanto la posibilidad de vencer el embotamiento de la opresión y hacer brotar las energías de la esperanza, cuanto la de producir una *Pedagogía de la esperanza* surgida de la *Pedagogía del oprimido*.

El libro profundiza la historia y los hechos para mostrar las condiciones que dieron forma al pensamiento, descubre las tramas que envolvieron vida, ideas y procesos sociales, muestra la tragedia de las discriminaciones, la extensión de las opresiones y el drama de los que lucharon. La obra es también una prueba de vigor de parte de una generación en la cual la opresión no prosperó, permitiéndole extraer de las vicisitudes y de las persecuciones el constante coraje para trabajar en la transformación social.

Los recuerdos de *Pedagogía del oprimido* se transformaron en la denuncia de la cantidad de máscaras que la opresión usa y recupera a lo largo de estos veinte años, el esfuerzo silencioso y generoso de muchos que en todo el mundo, no permiten que la esperanza muera.

ANTONIO CHIZZOTTI

Paulo Freire recibió el Premio Interamericano de Educación Andrés Bello, 1992, concedido por la OEA.

De Paulo Freire Siglo XXI también ha publicado: *La educación como práctica de la libertad. ¿Extensión o comunicación?*, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* y *Pedagogía del oprimido*.

siglo  
veintiuno  
editores



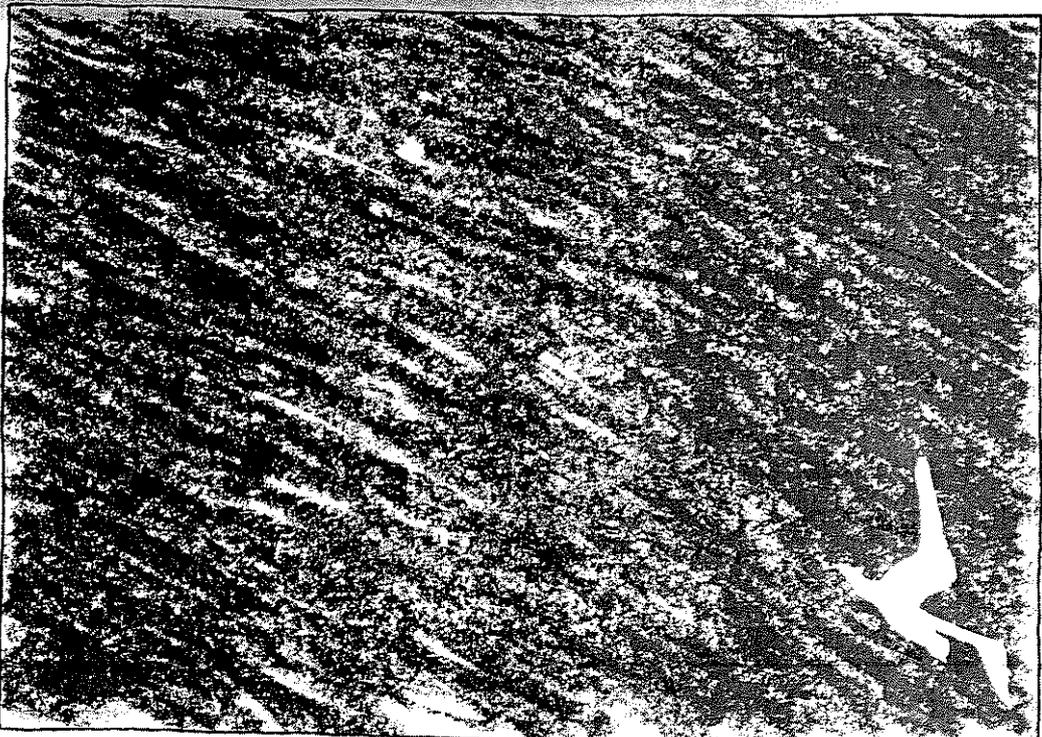
ISBN 968-23-1899-8

**1/0512 44 cop**

*pedagogía de la esperanza*

*Paulo freire*

siglo  
veintiuno  
editores





**siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.**

CERRO DEL AGUA 248. DELEGACIÓN COYOACÁN 04310 MÉXICO D.F.

**siglo veintiuno de españa editores, s.a.**

CALLE PLAZA 5. 28043 MADRID. ESPAÑA

A Ana María, Nita,  
que me devolvió el gusto de vivir, cuando la vida  
me parecía tan lejos y, casi sin esperanza, la miraba.

A la memoria de Armando Neves Freire, buen hermano,  
amigo bueno.

A  
Stela  
Bruno  
Silvia  
Temístocles  
y Reimilda  
con un abrazo fraterno

A Genove Araújo, adolescente esperanzada  
a los 90 años, a quien jamás pago lo que debo, cariñosamente

A  
Zé de Melo y Dora,  
por un sinnúmero de razones, con mi abrazo amigo.

portada de maría luísa martínez passarge  
edición al cuidado de josefina anaya

primera edición, 1993

© siglo xxi editores, s.a. de c.v.

primera edición: en portugués, 1992

© paz e terra, rio de janeiro

isbn 968-23-1899-8

derechos reservados conforme a la ley  
impreso y hecho en México/printed and made in Mexico

recibió en Nueva York el manuscrito de la *Pedagogía del oprimido*, que editó.

Finalmente, a Marcus Gasparian, una de las mejores presencias brasileñas, hoy, entre los editores buenos y sensibles, mi abrazo fraterno de admiración y mi agradecimiento por el gusto con que constantemente discutí conmigo sobre lo que llegaría a ser *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.

P. F.  
São Paulo, septiembre de 1992

En 1947, en Recife, siendo profesor de lengua portuguesa en el colegio Oswaldo Cruz,<sup>2</sup> donde había cursado la secundaria desde el segundo año y el curso llamado entonces prejurídico,<sup>3</sup> por favor especial de su director, el doctor Aluizio Pessoa de Araújo,<sup>4</sup> fui invitado a incorporarme al recién creado Servicio Social de la Industria, SESI, Departamento Regional de Pernambuco, instituido por la Confederación Nacional de Industrias, cuya forma legal había sido establecida por decreto presidencial.<sup>5</sup>

La invitación me llegó a través de un gran amigo y compañero de estudios desde los bancos del colegio Oswaldo Cruz, a quien hasta hoy me une una grande y fraterna amistad, jamás perturbada por divergencias de naturaleza política. Divergencias que necesariamente expresaban nuestras diferentes visiones del mundo y nuestra comprensión de la vida misma. Atravesamos algunos de los momentos más problemáticos de nuestras vidas amenzando nuestros desacuerdos sin dificultad, defendiendo así nuestro derecho y nuestro deber de preservar la estima mutua muy por encima de nuestras opciones políticas y de nuestras posiciones ideológicas. Sin saberlo, en aquella época ya éramos a nuestro modo, posmodernos... Es que en verdad, en el respeto mutuo experimentábamos el fundamento mismo de la política.

Fue Paulo Rangel Moreira, hoy famoso abogado y profesor de derecho<sup>6</sup> de la Universidad Federal de Pernambuco, quien, en una tarde clara de Recife, risueño y optimista, vino a nuestra casa, en el barrio de la Casa Forte, en la calle Rita de Souza 224, y nos habló a mí y a Elza, mi primera esposa, de la existencia del SESI y de lo que podría significar para nosotros trabajar en él. Él ya había aceptado la invitación que le hiciera el entonces joven presidente de la organización, el ingeniero y empresario Cid Sampaio, para integrar el sector de proyectos en el campo de la asistencia social. Todo indicaba que pronto pasaría al sector jurídico del organismo, lo que era su sueño, coherente con su formación y su competencia.

Escuché, escuchamos, entre callados, curiosos, reticentes, desafiados, el discurso optimista de Paulo Rangel. Había un poco

de temor también, en nosotros, en Elza y en mí. Temor de lo nuevo, tal vez. Pero también había una voluntad y un gusto por el riesgo, por la aventura.

La noche iba "cayendo." La noche había "caído." En Recife la noche "illega" de repente. El sol se "asombra" de estar iluminando todavía y "desaparece" rápido, sin más demora.

Encendiendo la luz, Elza preguntó a Rangel: "¿Y qué hará Paulo en ese organismo? ¿Qué le puede ofrecer a Paulo, aparte del salario necesario, en el sentido de que ejercite su curiosidad, se entregue a un trabajo creador que no lo lleve a morirse de tristeza, a morirse de nostalgia del magisterio que tanto le gusta?"

Estábamos en el último año del curso jurídico, a mediados de año. Para estas fechas ya había ocurrido algo realmente importante en mi vida y a lo que ya he hecho referencia en entrevistas y en trozos biográficos publicados en revistas o en libros. Un acontecimiento que había hecho reír a Elza, por un lado, una risa de confirmación de algo que ella casi adivinaba y a lo que apostaba desde los inicios de nuestra vida en común; por el otro una risa amena, sin arrogancia, pero desbordante de alegría.

Cierto atardecer, llegué a casa, yo mismo con la sabrosa sensación de quien se deshacía de un equívoco y Elza, abriendo la puerta, me hizo la pregunta que en mucha gente termina por tomar aire y alma burocráticos pero que en ella era siempre pregunta, curiosidad viva, verdadera indagación, jamás fórmula mecánicamente memorizada: "¿Fue todo bien hoy en la oficina?"

Le hablé entonces de la experiencia que había puesto fin a la recién iniciada carrera de abogado. Necesitaba realmente hablar, decir, palabra por palabra, las que había dicho al joven dentista que poco tiempo antes había tenido sentado frente a mí, en la oficina que pretendía ser de abogado, tímido, asustado, nervioso, las manos como si de repente ya no tuvieran nada que ver con la mente, con el cuerpo consciente, como si se hubieran vuelto autónomas y ya no supieran qué hacer de sí mismas, consigo mismas y con las palabras, dichas Dios sabe cómo, de aquel joven dentista. En aquel momento singular yo necesitaba hablar con Elza, como en otros momentos singularmente singulares de nuestra vida he necesitado hablar de lo hablado, de lo dicho y de lo no dicho, de lo oído, de lo escuchado. Hablar de lo dicho no es sólo re-decir lo dicho sino revivir lo vivido que

generó el decir que ahora, en el tiempo de re-decir, se dice de nuevo. Por eso re-decir, hablar de lo dicho, incluye oír nuevamente lo dicho por el otro sobre nuestro decir o a causa de él.

"Me emocioné mucho esta tarde, hace poco —le dije a Elza—. Ya no seré abogado. No es que no vea en la abogacía un encanto especial, una necesidad fundamental, una tarea indispensable que, tanto como otra cualquiera, debe fundarse en la ética, en la competencia, en la seriedad, en el respeto a las gentes. Pero no es la abogacía lo que yo quiero." Hablé entonces de lo ocurrido, de las cosas vividas, de las palabras, de los silencios significativos, de lo dicho, de lo oído. Del joven dentista delante de mí a quien había invitado a venir a conversar conmigo, abogado de su acreedor. El dentista había instalado su consultorio, si no totalmente al menos en parte, y no había pagado sus deudas.

"Me equivoqué —dijo él—, o fui demasiado optimista cuando asumí el compromiso que hoy no puedo cumplir. No tengo cómo pagar lo que debo. Por otra parte —continuó el joven dentista, con voz lenta y sincera—, según la ley, no puedo quedarme sin mis instrumentos de trabajo. Puede usted solicitar el embargo de nuestros muebles: el comedor, la sala... —y con una risa tímida, nada desdeñosa, más con humor que con ironía, completó—: Sólo no puede embargar a mi hijita de un año y medio..."

Yo lo escuché callado, pensativo, para después decir: "Creo que usted, su esposa, su hijita, su comedor y su sala van a vivir unos días como si estuvieran entre paréntesis en relación con las afrentas de su deuda. Hasta la semana que viene no podré ver a su acreedor, a quien le voy a devolver el caso. Posiblemente tardará otra semana para conseguir a otro necesitado como yo para que sea su abogado. Eso les dará un poco de aire, aunque sea entre paréntesis. Quisiera decirle también que con usted concluyo mi paso por la carrera sin siquiera iniciarlo. Muchas gracias."

El joven de mi generación dejó mi oficina tal vez sin haber comprendido profundamente lo dicho y lo oído. Apretó calculosamente mi mano con su mano fría. Quizás en su casa, repensando lo dicho, haya empezado a comprender algunas de las razones que me llevaron a decir lo que dije.

Aquella tarde, repitiendo a Elza lo dicho, no podía imaginar

que un día, tantos años después, escribiría la *Pedagogía del oprimido*, cuyo discurso, cuya propuesta tiene relación con la experiencia de aquella tarde, también y sobre todo por lo que significó en la decisión de aceptar la oferta de Cid Sampaio que me traja Paulo Rangel. Es que dejar definitivamente la abogacía aquella tarde, habiendo oído de Elza: "Yo esperaba esto, tú eres un educador", nos hizo pocos meses más tarde, en un comienzo de noche que llegaba con prisa, decir que sí al llamado del SESI, a su División de Educación y Cultura, cuyo campo de experiencia, de estudio, de reflexión, de práctica, se constituye como un momento indispensable para la gestación de la *Pedagogía del oprimido*.

Un acontecimiento, un hecho, un acto, un gesto de rabia o de amor, un poema, una tela, una canción, un libro, nunca tienen detrás una sola razón. Un acontecimiento, un hecho, un acto, una canción, un gesto, un poema, un libro están siempre involucrados en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser, algunas de las cuales están más cerca de lo ocurrido o de lo creado, mientras que otras son más visibles en cuanto razón de ser. Por eso a mí me interesó siempre mucho más la comprensión del proceso en que y como las cosas se dan que el producto en sí. La *Pedagogía del oprimido* no podría haberse gestado en mí sólo por causa de mi paso por el SESI, pero mi paso por el SESI fue fundamental, diría incluso indispensable, para su elaboración. Aún antes de la *Pedagogía del oprimido*, el paso por el SESI tramó algo de lo que la *Pedagogía del oprimido* fue una especie de prolongación necesaria: me refiero a la tesis universitaria que defendí en la entonces Universidad de Recife, después Federal de Pernambuco: *Educación e atualidade brasileira*, que en el fondo, al desdoblarse en *La educación como práctica de la libertad*, anuncia la *Pedagogía del oprimido*.

Por otro lado, en entrevistas, en diálogos con intelectuales no sólo brasileños, he hecho referencia a tramas más remotas que me involucraron, a fragmentos de tiempo de mi infancia y de mi adolescencia anteriores a la época del SESI, indiscutiblemente una época fundante.

Fragmentos de tiempo que de hecho se hallaban en mí, desde que los viví, a la espera de otro tiempo, que incluso podría no haber llegado como llegó, en que se alargarían en la composición de la trama mayor.

A veces somos nosotros los que no percibimos el "parentesco" entre los tiempos vividos y perdemos así la posibilidad de "soldar" conocimientos desligados y, al hacerlo, iluminar con los segundos la precaria claridad de los primeros.

La experiencia de la infancia y de la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a Temístocles —mi hermano mayor inmediato— y a mí, su "miedo a la libertad" que yo no entendía ni llamaba de ese modo, su sumisión al patrón, al jefe, al señor que más tarde, mucho más tarde, encontré descritos por Sartre\* como una de las expresiones de la "convivencia" de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos de oprimidos, que sin haber sido consultados hospedaban a los opresores.

Interesante, en el contexto de la infancia y la adolescencia, en la convivencia con la maldad de los poderosos, con la fragilidad que precisa convertirse en fuerza de los dominados, que en el tiempo fundante del SESI, lleno de "soldaduras" y "ligaduras" de viejas y puras "adivinaciones" a las que mi nuevo saber emergiendo en forma crítica dio sentido, haya yo "leído" la razón de ser o algunas de las razones de ser, las tramas de libros ya escritos que aún no había leído y de libros que todavía estaban por escribirse y que vendrían a iluminar la memoria viva que me marcaba. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse...

Años después, la puesta en práctica de algunas de las "soldaduras" y "ligaduras" realizadas en el tiempo fundante del SESI me llevó al exilio,<sup>7</sup> especie de "fondadero" que hizo posible volver a unir recuerdos, reconocer hechos, actos, gestos, unir conocimientos, soldar momentos, reconocer para conocer mejor.

En este esfuerzo por recordar momentos de mi experiencia que necesariamente, cualquiera que sea el tiempo en que ocurrieron, se constituyeron como fuentes de mis reflexiones teóricas al escribir la *Pedagogía del oprimido*, y continuán siéndolo hoy al repensarlas, me parece oportuno hacer referencia a un caso ejemplar que viví en los años cincuenta, experiencia que

\* Jean Paul Sartre, prefacio a *Los condenados de la tierra* de Frantz Fanon, México, FCE, 1963.

Según dice de la Zona de

resultó ser un aprendizaje de real importancia para mí, para mi comprensión teórica de la práctica político-educativa, que si es progresista no puede desconocer, como he afirmado siempre, la lectura del mundo que vienen haciendo los grupos populares y que en su discurso, en su sintaxis, en su semántica, expresa sus sueños y deseos.

Trabajaba entonces en el SESI y, preocupado por las relaciones entre escuelas y familias, venía experimentando caminos que mejor posibilitasen su encuentro, la comprensión de la práctica educativa realizada en las escuelas, por parte de las familias; la comprensión de las dificultades que tendrían las familias de las áreas populares, enfrentando problemas, para realizar su actividad educativa. En el fondo lo que buscaba era un diálogo entre ellas del que pudiera resultar la necesaria ayuda mutua que por otro lado, al implicar una intensidad mayor de la presencia de las familias en las escuelas, pudiera ir aumentando la connotación política de esa presencia en el sentido de abrir más canales de participación democrática a padres y madres en la propia política educacional vivida en las escuelas.

Había realizado en esa época una investigación que había abarcado a cerca de mil familias de alumnos, distribuidas entre el área urbana de Recife, la Zona de Selva, la de *agreste* y lo que podríamos llamar la "puerta" de la zona de *sertão* de Pernambuco,<sup>8</sup> donde el SESI tenía núcleos o centros sociales en que prestaba asistencia médico-dental, escolar, deportiva, cultural, etc., a sus asociados y familias.

La investigación, nada sofisticada, simplemente interrogaba a los padres y madres acerca de sus relaciones con sus hijos e hijas. La cuestión de los castigos, los premios, las modalidades de castigo más usadas, sus motivos más frecuentes, la reacción de los niños a los castigos, el cambio o no del comportamiento en el sentido deseado por quien castigaba, etc.

Recuerdo que al examinar los resultados me asusté —aunque lo esperaba— con el énfasis en los castigos físicos, realmente violentos, en el área urbana de Recife, en la Zona de Selva, en el *agreste* y en el *sertão*, que contrastaba con la ausencia total no sólo de éstos sino del castigo en general en las áreas pesqueras. Parecía que en esas áreas el horizonte marítimo, las leyendas sobre la libertad individual de que la cultura está impregnada, el enfrentamiento de los pescadores en sus precarias *jangadas*<sup>9</sup>

con la fuerza del mar, empresa para hombres libres y altaneros, las fantasías que dan color a las historias fantásticas de los pescadores, todo eso podría tener relación con un gusto por la libertad que se opone al uso de los castigos violentos.

Ni siquiera sé hasta qué punto podemos considerar ese comportamiento licencioso y carente de límites, o si por el contrario los pescadores, al enfatizar la libertad, condicionados por su propio contexto cultural, no están contando con la naturaleza misma, con el mundo, con el mar en el cual y con el cual los niños se experimentan, como fuentes de los necesarios límites de la libertad. Era como si al suavizar o reducir su deber de educadores de sus hijos, los padres y las madres lo comparieran con el mar, con el mundo mismo, a los que tocaría establecer, a través de la práctica de sus hijos, los límites de su quehacer. Así aprenderían naturalmente lo que podían hacer y lo que no.

En verdad, los pescadores vivían una gran contradicción. Por un lado se sentían libres y arrojados, enfrentando el mar, conviviendo con sus misterios, haciendo lo que llamaban "pesca de ciencia",<sup>10</sup> de la que tanto me hablaran en las puestas de sol en que, escuchándolos en sus *caícaras*,<sup>11</sup> aprendía a comprenderlos mejor. Por el otro, eran perversamente despojados y explotados, tanto por los intermediarios que les compraban por nada el producto de su dura labor, como por quienes les financiaban la adquisición de los instrumentos de trabajo.

A veces, oyéndolos, en las conversaciones con ellos en que aprendí algo de su sintaxis y de su semántica —sin lo cual no podría haber trabajado eficazmente con ellos— me preguntaba si se daban cuenta de qué poco libres eran en realidad.

Recuerdo que en la época de esa investigación indagamos la razón por la que varios alumnos faltaban frecuentemente a clases. Los alumnos y los padres respondían por separado: "porque somos libres", decían los alumnos, y los padres: "porque son libres; un día volverán".

En las demás áreas los castigos variaban entre amarrar a los niños al tronco de un árbol, encerrarlos durante horas en un cuarto, darles "pasteles"<sup>12</sup> con gruesas y pesadas palmatorias, ponerlos de rodillas sobre granos de maíz o golpearlos con una correa. Este último era el castigo preferido en una ciudad de la Zona de Selva famosa por sus fábricas de calzado.

Por motivos triviales se aplicaban esos castigos, y con frecuencia se decía a los asistentes de investigación: "El castigo duro es lo que hace gentes duras, capaces de enfrentar la crudeza de la vida." "Los golpes hacen al hombre macho."

Una de mis preocupaciones en aquella época, igualmente válida hoy, eran las consecuencias políticas que tendría ese tipo de relación entre padres e hijos, que se haría extensiva después a la relación entre profesores y alumnos, para el proceso de aprendizaje de nuestra incipiente democracia. Era como si la familia y la escuela, completamente sometidas al contexto mayor de la sociedad global, no pudieran hacer otra cosa que reproducir la ideología autoritaria.

Reconozco los riesgos a que nos exponemos al enfrentar problemas como éste. Por un lado el del voluntarismo, en el fondo una especie de idealismo pendenciero, que presta a la voluntad del individuo una fuerza capaz de hacerlo todo; por el otro el objetivismo mecanicista, que niega a la subjetividad todo papel en el proceso histórico.

Ambas concepciones de la historia y de los seres humanos terminan por negar definitivamente el papel de la educación: la primera porque atribuye a la educación un poder que no tiene; la segunda porque le niega todo poder.

Por lo que se refiere a las relaciones autoridad-libertad, tema de la investigación referida, al negar a la libertad el derecho a afirmarse corremos también el riesgo de exacerbar la autoridad; o bien, al atrofiar esta última hipotrofiar la primera. En otras palabras, corremos el riesgo de caer seducidos por la tiranía de la libertad o por la tiranía de la autoridad, trabajando en cualquier caso en contra de nuestra incipiente democracia.

No era ésa mi posición ni ésa mi posición hoy. Y hoy tanto como ayer, aunque posiblemente con más fundamento hoy que ayer, estoy convencido de la importancia, de la urgencia de la democratización de la escuela pública, de la formación permanente de sus educadores y educadoras, y entre éstos incluyo a los vigilantes, las cocineras, los cuidadores. Formación permanente, científica, en la que sobre todo no debe faltar el gusto por las prácticas democráticas, entre ellas la que conduzca a la injerencia cada vez mayor de los educandos y sus familias en los destinos de la escuela. Ésa fue una de las tareas a que me entregué recientemente, tantos años después de la comproba-

ción de esa necesidad, de la que tanto hablé en un trabajo académico de 1959, *Educação e atualidade brasileira*, siendo secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, de enero de 1989 a mayo de 1991. A la democratización de la escuela pública, tan descuidada por los gobiernos militares<sup>13</sup> que, en nombre de la salvación del país de la plaga comunista y de la corrupción, estuvieron cerca de destruirla.

Cuando finalmente dispuse de los resultados de la investigación, organicé una especie de gira sistemática por todos los núcleos o centros sociales del SESI en el estado de Pernambuco, donde manteníamos escuelas primarias,<sup>14</sup> así llamadas en la época, para hablar a padres y madres sobre lo descubrieron en la investigación. Para hacer algo más: unir a la comunicación sobre lo descubrieron en la investigación la discusión sobre el problema de las relaciones entre autoridad y libertad, que necesariamente incluiría la cuestión del castigo y el premio en educación.

La gira para la discusión con las familias fue precedida por otra, que hice para *discutir* la misma cuestión con las maestras, en seminarios lo más rigurosos posible.

En colaboración con un compañero de trabajo recientemente fallecido, Jorge Monteiro de Mello, cuya seriedad, honradez y dedicación recuerdo con veneración ahora, redacté un texto sobre disciplina escolar que, junto con los resultados de la investigación, constituyó el objeto de nuestro seminario preparatorio para los encuentros con las familias. Así nos preparábamos, como escuela, para recibir a las familias de los alumnos, educadoras naturales de aquellos de quienes éramos los educadores profesionales.

En aquella época yo daba largas charlas sobre los temas escogidos. Repitiendo el camino tradicional del discurso *sobre*, que se hace a los oyentes, pasé al debate, a la discusión, al diálogo en torno a un tema *con* los participantes. Y aun cuando me preocupaba el ordenamiento, el desarrollo de las ideas, hacía casi como si estuviera hablando a alumnos de la universidad. Digo *casí* porque en verdad mi sensibilidad ya me había advertido sobre las diferencias de lenguaje, las diferencias sintácticas y semánticas, entre los obreros y las obreras con quienes trabajaba y el mío propio. De ahí que mis pláticas estuvieran siempre cortadas o permeadas por *quiero decir, esto es*, etc. Por otra parte, a pesar de algunos años de experiencia como educador, con

trabajadores urbanos y rurales, yo todavía partía casi siempre de mi mundo, sin más explicación, como si éste tuviera que ser el "sur" que los orientase. Era como si mi palabra, mi tema, mi lectura del mundo, en sí mismos, tuvieran el poder de "surear los".<sup>15</sup>

Fue un aprendizaje largo, que implicó un recorrido, no siempre fácil, casi siempre sufrido, hasta que me convencí de que aun cuando estaba seguro de mi tesis, de mi propuesta, y no tenía ninguna duda respecto a ellas, era imperioso, primero, saber si coincidían con la lectura del mundo de los grupos o de la clase social a quien me dirigía; segundo, se me imponía estar más o menos familiarizado con su lectura del mundo, puesto que sólo a partir del saber contenido en ella, explícito o implícito, podría discutir mi lectura del mundo, que igualmente guardo y se funda en otro tipo de saber.

Este aprendizaje, de larga historia, se ensaya en mi tesis universitaria antes citada, continúa esbozándose en *La educación como práctica de la libertad* y se hace explícito definitivamente en *la Pedagogía del oprimido*. Un momento podría decir solemne, entre otros, de ese aprendizaje, ocurrió durante la mencionada gira de charlas en que examiné la cuestión de la autoridad, la libertad, el castigo y el premio en la educación. Ocurrió exactamente en el núcleo o centro social de SESI llamado Presidente Dura,<sup>16</sup> en Vasco da Gama,<sup>17</sup> Casa Amarela, Recife.

Basándome en un excelente estudio de Piaget\* sobre el código moral del niño, su representación mental del castigo, la proporción entre la probable causa del castigo y éste, hablé largamente sobre el tema, citando al propio Piaget y defendiendo una relación dialógica, amorosa, entre padres, madres, hijas, hijos, que fuera sustituyendo el uso de castigos violentos.

Mi error no fue citar a Piaget. Incluso habría sido rico, hablando de él, usar un mapa, partir de Recife, en el Nordeste brasileño, extenderme a Brasil, ubicar Brasil en Sudamérica, relacionar a ésta con el resto del mundo y en él mostrar Suiza, en Europa, la tierra del hombre a quien estaba citando. Si hubiera hecho eso, habría sido no sólo *rico*, sino provocativo y formativo. Mi error estaba, primero, en el uso de mi lenguaje,

\* Jean Piaget, *The moral judgment of the child*, Nueva York, Harcourt, Brace, 1932.

de mi sintaxis, sin mayor esfuerzo de aproximación a los de los presentes. Segundo, en la casi nula atención prestada a la dura realidad del enorme público que tenía frente a mí.

Al terminar, un hombre joven todavía, de unos 40 años, pero ya gastado, pidió la palabra y me dio tal vez la lección más clara y contundente que he recibido en mi vida de educador.

No sé su nombre. No sé si vive todavía. Posiblemente no. La malignidad de las estructuras socioeconómicas del país, que adquiere colores aún más fuertes en el Nordeste brasileño, el dolor, el hambre, la indiferencia de los poderosos, todo eso debe de haberlo tragado hace mucho.

Pidió la palabra y pronunció un discurso que jamás pude olvidar, que me ha acompañado vivo en la memoria de mi cuerpo durante todo este tiempo y que ejerció sobre mí una influencia enorme. Casi siempre, en las ceremonias académicas en que me torno doctor *honoris causa* de alguna universidad, reconozco cuánto debo también a hombres como éste del que hablo ahora, y no sólo a científicos, pensadores y pensadoras que igualmente me enseñaron y continúan enseñándome y sin los cuales y las cuales no me habría sido posible aprender, inclusive del obrero de aquella noche. Es que sin el rigor, que me lleva a la mayor posibilidad de exactitud en los descubrimientos, no podría percibir críticamente la importancia del sentido común y lo que hay en él de buen sentido. Casi siempre, en las ceremonias académicas, lo veo de pie, en uno de los costados del salón grande, la cabeza erguida, los ojos vivos, la voz fuerte, clara, seguro de sí mismo, hablando su habla lúcida.

"Acabamos de escuchar —empezó— unas palabras bonitas del doctor Paulo Freire. Palabras bonitas de veras. Bien dichas. Algunas incluso simples, que uno entiende fácil. Otras más complicadas, pero pudimos entender las cosas más importantes que todas juntas dicen."

"Ahora yo quería decirle al doctor algunas cosas en que creo que mis compañeros están de acuerdo —me contempló con ojos mansos pero penetrantes y preguntó—: Doctor Paulo, ¿usted sabe dónde vivimos nosotros? ¿Usted ya ha estado en la casa de alguno de nosotros?" Comenzó entonces a describir la geografía precaria de sus casas. La escasez de cuartos, los límites ínfimos de los espacios donde los cuerpos se codean. Habló de la falta de recursos para las más mínimas necesidades. Habló del cansancio

del cuerpo, de la imposibilidad de soñar con un mañana mejor. De la prohibición que se les imponía de ser felices. De tener esperanza.

Siguiendo su discurso yo adivinaba lo que vendría, sentado como si fuera realmente hundiéndome en la silla, que en la necesidad de mi imaginación y en el deseo de mi cuerpo se iba convirtiendo en un hoyo para esconderme. Después guardó silencio por algunos segundos, paseó los ojos por el público entero, me miró de nuevo y dijo:

—Doctor, yo nunca fui a su casa, pero le voy a decir cómo es. ¿Cuántos hijos tiene? ¿Son todos varones?

—Cinco —dije yo hundiéndome aún más en la silla—. Tres niñas y dos niños.

—Pues bien, doctor. Su casa debe ser una casa rodeada de jardín, lo que nosotros llamamos "*oitão livre*".<sup>18</sup> Debe de tener un cuarto sólo para usted y su mujer. Otro cuarto grande para las tres niñas. Hay otro tipo de doctor que tiene un cuarto para cada hijo o hija, pero usted no es de ese tipo, no. Hay otro cuarto para los dos niños. Baño con agua caliente. Cocina con la "línea Arno".<sup>19</sup> Un cuarto para la sirvienta, mucho más chico que los de los hijos y del lado de afuera de la casa. Un jardincito con césped "ingrés" (inglés). Usted debe de tener además un cuarto donde pone los libros, su biblioteca de estudio. Por como habla se ve que usted es hombre de muchas lecturas, de buena memoria. No había nada que agregar ni que quitar: aquélla era mi casa.

Un mundo diferente, espacioso, confort<sup>20</sup> le. —Ahora fíjese, doctor, en la diferencia. Usted llega a su casa cansado. Hasta le puede doler la cabeza con el trabajo que usted hace. Pensar, escribir, leer, hablar, el tipo de plática que usted nos acaba de dar. Todo eso cansa también. Pero —continuó— una cosa es llegar a su casa, incluso cansado, y encontrar a los niños bañados, vestiditos, limpiecitos, bien comidos, sin hambre, y otra es encontrar a los niños sucios, con hambre, gritando, haciendo barullo. Y uno se tiene que despertar al otro día a las cuatro de la mañana para empezar todo de nuevo, en el dolor, en la tristeza, en la falta de esperanza. Si uno le pega a los hijos y hasta se sale de los límites no es porque uno no los ame. Es porque la dureza de la vida no deja mucho para elegir.

Esto es saber de clase, digo yo ahora. X  
Ese discurso fue pronunciado hace cerca de 32 años. Jamás

lo olvidé. Me dijo, aunque yo no lo haya percibido en el momento en que fue pronunciado, mucho más de lo que inmediatamente comunicaba.

En las idas y venidas del habla, en la sintaxis obrera, en la prosodia, en los movimientos del cuerpo, en las manos del orador, en las metáforas tan comunes en el discurso popular, estaba llamando la atención del educador allí presente, sentado, callado, hundiéndose en su silla, sobre la necesidad de que el educador, cuando hace su discurso al pueblo, esté al tanto de la comprensión del mundo que el pueblo tiene. Comprensión del mundo que, condicionada por la realidad concreta que en parte la explica, puede empezar a cambiar a través del cambio de lo concreto. Más aún, comprensión del mundo que puede empezar a cambiar en el momento mismo en que el desvelamiento de la realidad concreta va dejando a la vista las razones de ser de la propia comprensión que se tenía hasta ahí.

Sin embargo, el cambio de la comprensión, aunque de importancia fundamental, no significa, todavía, el cambio de lo concreto.

El hecho de que no haya olvidado nunca la trama en que se dio ese discurso es significativo. El discurso de aquella noche lejana se aparece frente a mí como si fuese un texto escrito, un ensayo que tuviese que revisitar constantemente. En realidad fue el punto culminante de un aprendizaje iniciado mucho antes —el de que el educador o la educadora, aun cuando a veces tenga que hablarle al pueblo, debe ir transformando ese *al* en *con* el pueblo. Y eso implica el respeto al "saber de experiencia hecho" del que siempre hablo, a partir del cual únicamente es posible superarlo.

Aquella noche, ya dentro del carro que nos llevaría de vuelta a casa, hablé un poco amargado con Elza, que raramente no me acompañaba a las reuniones y hacía excelentes observaciones que me ayudaban siempre.

—Pensé que había sido tan claro —dije—. Parece que no me entendieron.

—¿No habrás sido tú, Paulo, quien no los entendió? —preguntó Elza, y continuó—: Creo que entendieron lo fundamental de tu plática. El discurso del obrero fue claro sobre eso. Ellos te entendieron a ti pero necesitaban que tú los entendieras a ellos. Ésa es la cuestión. X

de cultura", y fuimos para acompañar el proceso de lectura de la palabra y de relectura del mundo. En el segundo o tercer círculo al que llegamos sentí un fuerte deseo de intentar un diálogo con el grupo de campesinos. En general evitaba hacerlo debido a la lengua; temía que mi "portuñol" perjudicara la buena marcha de los trabajos. Aquella tarde resolví dejar de lado esa preocupación y, pidiendo permiso al educador que coordinaba la discusión del grupo, pregunté a éste si aceptaba conversar conmigo.

Después de su aceptación, comenzamos un diálogo vivo, con preguntas y respuestas más y de ellos a las que sin embargo siguió, rápido, un silencio desconcertante.

Yo también permanecí silencioso. En ese silencio recordaba experiencias anteriores en el Nordeste brasileño y adivinaba lo que ocurriría. Esperaba y sabía que uno de ellos, de repente, rompiendo el silencio, hablaría en nombre propio y de sus compañeros. Sabía hasta de qué tenor sería su discurso. Por eso mi espera en silencio debe de haber sido menos penosa de lo que era para ellos oír el mismo silencio.

"Disculpe, señor —dijo uno de ellos—, que estuviéramos hablando. Usted es el que puede hablar porque es el que sabe. Nosotros no."

Cuántas veces había oído ese discurso en Pernambuco y no sólo en las zonas rurales, sino también en Recife. A fuerza de oír discursos así aprendí que para el educador o la educadora progresistas no hay otro camino que el de asumir el "momento" del educando, partir de su "aquí" y de su "ahora", para superar en términos críticos, con él, su "ingenuidad". No está de más repetir que respetar su ingenuidad, sin sonrisas irónicas ni preguntas malévolas, no significa que el educador tenga que acomodarse a su nivel de lectura del mundo.

Lo que no tendría sentido es que yo "llenara" el silencio del grupo de campesinos con mi palabra, reforzando así la ideología que habían expresado. Lo que yo debía hacer era partir de la aceptación de algo dicho por el campesino en su discurso, para enfrentarlos a alguna dificultad y traerlos de nuevo al diálogo.

Por otra parte, después de haber oído lo dicho por el campesino, disculpándose porque habían hablado cuando el que podía hacerlo era yo, porque sabía, no tenía sentido que yo les

La efervescencia latinoamericana, la presencia cubana —hoy igual que siempre amenazada por las fuerzas reaccionarias que hablan con arrogancia de la muerte del socialismo—, su testimonio de que el cambio era posible, las teorías guerrilleras, la "teoría del foco", la personalidad carismática extraordinaria de Camilo Torres, en quien no había dicotomía entre trascendencia y mundanidad, historia y metahistoria; la teología de la liberación, que desde tan temprano provocaba temores, temblores y rabias; la capacidad de amar del Che Guevara, su afirmación tan sincera como definitiva: "Déjeme decirle —escribía a Carlos Quijano—, a riesgo de parecer ridículo, que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico sin esta calidad";\* mayo del 68, los movimientos estudiantiles por el mundo, rebeldes, libertarios; Marcuse y su influencia sobre la juventud; China, Mao Tse-tung, la revolución cultural.

Santiago se convirtió casi en una especie de "ciudad-dormitorio"<sup>28</sup> para intelectuales y políticos de las opciones más variadas. En ese sentido es posible que Santiago en sí mismo haya sido en aquella época quizás el mejor centro de "enseñanza" y de conocimiento de América Latina. Aprendíamos de los análistas, de las reacciones, de las críticas hechas por colombianos, venezolanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguayos, brasileños, chilenos, europeos. Análisis que iban de la aceptación casi sin restricciones de la democracia cristiana hasta su rechazo total. Críticas sectarias, intolerantes, pero también críticas abiertas, radicales en el sentido que defiendo.

Yo y otros compañeros de exilio aprendíamos, por un lado, de los encuentros con muchos de los ya referidos latinoamericanos y las latinoamericanas que pasaban por Santiago, pero también de la emoción del "saber de la experiencia vivida", de los sueños, de la claridad, de las dudas, de la ingenuidad, de las mañanás<sup>29</sup> de los trabajadores chilenos, en mi caso más rurales que urbanos.

Recuerdo ahora una visita que hice, con un compañero chileno, a un asentamiento de la reforma agraria, a algunas horas de distancia de Santiago. Al atardecer funcionaban varios "círculos

\* Ernesto Guevara, *Obra revolucionaria*, México, Ediciones Era, 1967.

diera una lección, con aires doctorales, sobre "la ideología del poder y el poder de la ideología".

En un puro paréntesis, en el momento en que viví y cuya *dagogía del oprimido* y hablo de casos como este que viví y cuya experiencia me fue dando fundamentos teóricos no sólo para defender sino para vivir el respeto de los grupos populares por mi trabajo de educador, no puedo dejar de lamentar cierto tipo de crítica en que me señalan como elitista. O la opuesta que me describe como populista.

Los lejanos años de mis experiencias en el SESI, de mi aprendizaje intenso con pescadores, campesinos y trabajadores urbanos, en los cerros y en las callejas de Recife, me habían vacunado contra la arrogancia elitista. Mi experiencia venía enseñándome que el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posiblemente la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que *comece* o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador *va depositando* en él la descripción de los objetos, o de los contenidos.

El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tomando también significado crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar. Entre otros ángulos, éste es uno que distingue al educador o la educadora progresistas de su colega reaccionario.

"Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino—, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes

contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta."

En este punto, precisamente porque había asumido el "momento" del grupo, el clima era más vivo que al empezar, antes del silencio.

Primera pregunta:

—¿Qué significa la mayéutica socrática?

Carcajada general, y yo registré mi primer gol.

—Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí —dije. Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta:

—¿Qué es la curva de nivel?

No supe responder, y registré uno a uno.

—¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?

Dos a uno.

—¿Para qué sirve el calado del suelo?

Dos a dos.

—¿Qué es un verbo intransitivo?

Tres a dos.

—¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?

Tres a tres.

—¿Qué significa epistemología?

Cuatro a tres.

—¿Qué es abono verde?

Cuatro a cuatro.

Y así sucesivamente, hasta que llegamos a diez a diez.

Al despedirme de ellos hice una sugerencia: "Piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso."

De regreso a casa recordaba la primera experiencia que había tenido mucho tiempo antes en la Zona de Selva de Pernambuco, igual a la que ahora acababa de vivir.

Después de algunos momentos de buen debate con un grupo de campesinos el silencio cayó sobre nosotros y nos envolvió a todos. El discurso de uno de ellos fue el mismo, la traducción

exacta del discurso del campesino chileno que había oído en aquel atardecer.

—Muy bien —les dije—, yo sé, ustedes no saben. Pero ¿por qué yo sé y ustedes no saben?

Aceptando su discurso, preparé el terreno para mi intervención. La vivacidad brillaba en todos. De repente la curiosidad se encendió. La respuesta no se hizo esperar.

—Usted sabe porque es doctor. Nosotros no.

—Exacto. Yo soy doctor. Ustedes no. Pero ¿por qué yo soy doctor y ustedes no?

—Porque fue a la escuela, ha leído, estudiado, y nosotros no.

—¿Y por qué fui a la escuela?

—Porque su padre pudo mandarlo a la escuela, y el nuestro no.

—¿Y por qué los padres de ustedes no pudieron mandarlos a la escuela?

—Porque eran campesinos como nosotros.

—¿Y qué es ser campesino?

—Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor.

—¿Y por qué al campesino le falta todo eso?

—Porque así lo quiere Dios.

—¿Y quién es Dios?

—Es el Padre de todos nosotros.

—¿Y quién es padre aquí en esta reunión?

Casi todos, levantando la mano, dijeron que lo eran.

Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé en uno de ellos y le pregunté: —¿Cuántos hijos tienes?

—Tres.

—¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se diera buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así?

—¡No!

—Y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer

tamaño injusticia, ¿cómo es posible entender que la haga Dios?

—¿Será de veras Dios quien hace esas cosas?

Un silencio diferente, completamente diferente del anterior, un silencio en que empezaba a compartirse algo. Y a continuación:

—No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón!

Posiblemente aquellos campesinos estaban, por primera vez, intentando el esfuerzo de superar la relación que en la *Pedagogía del oprimido* llamé de "adherencia" del oprimido al opresor, para, "tomando distancia de él", ubicarlo "fuera" de sí, como diría Fanon.

A partir de ahí, habría sido posible también ir comprendiendo el papel del patrón, inserto en determinado sistema socioeconómico y político, ir comprendiendo las relaciones sociales de producción, los intereses de clase, etc.

La falta total de sentido sería que después del silencio que interrumpió bruscamente nuestro diálogo yo hubiera pronunciado un discurso tradicional, con frases hechas, vacío, intolera-

nuncias que circularon contra mí en los y por los sectores más radicalmente derechistas de la democracia cristiana. Decían que yo había hecho cosas que jamás hice ni haría. Siempre he pensado que uno de los deberes éticos y políticos del exiliado es el respeto al país que lo acoge.

Aun cuando la condición de exiliado no me transformaba en un intelectual neutro, no tenía en absoluto el derecho a inmiscuirme en la vida político-partidaria del país. No quiero ni siquiera extenderme sobre los hechos que rodearon las acusaciones contra mí, fáciles de invalidar por su absoluta inconsistencia. De cualquier modo, sin embargo, al ser informado de la existencia del primer rumor, tomé la decisión de escribir los textos de los temas que tuviera que tocar en los encuentros de capacitación. Y al hábito de escribir los textos sumé el de discutirlos, siempre que fue posible, con dos grandes amigos con quienes trabajaba en el ICIRA: Marcela Gajardo, chilena, hoy investigadora y profesora en la Facultad Latino-Americana de Ciencias Sociales, y José Luiz Fiori, brasileño, sociólogo, hoy profesor de la Universidad de Río de Janeiro.

Las horas que pasábamos juntos, discutiendo descubrimientos y no sólo mis textos, debatiendo dudas, interrogándonos, confrontándonos, sugiriéndonos lecturas, asombrándonos, tenían para nosotros tal encanto que casi siempre nuestra plática, a partir de cierta hora, era la única que se oía en el edificio. Ya todos habían abandonado sus oficinas y nosotros seguíamos ahí, tratando de comprender mejor lo que había detrás de la respuesta de un campesino a un desafío planteado en un círculo de cultura.

Con ellos debatí varios momentos de la *Pedagogía del oprimido*, que aún estaba en proceso de redacción. No tengo por qué negar el bien que me hizo la amistad de ambos y la contribución que me dio su aguda inteligencia.

En el fondo, mi paso por el Instituto de Desarrollo Agropecuario, por el Ministerio de Educación, por la Corporación de la Reforma Agraria, mi convivencia con sus equipos técnicos, a través de los cuales me fue posible tener ricas experiencias en casi todo el país, con un sinnúmero de comunidades campesinas, entrevistando a sus dirigentes; la propia oportunidad de vivir la atmósfera histórica de la época, todo eso me resolvía dudas que había traído al exilio, me profundizaba hipótesis, me reaffirmaba posiciones.

Hoy, a más de veinticinco años de distancia de aquellas mañanas, de aquellas tardes, de aquellas noches, viendo, oyendo, casi tocando con las manos certezas sectarias, excluyentes de la posibilidad de otras certezas, negadoras de las dudas, afirmadoras de la verdad poseída por ciertos grupos que se llamaban a sí mismos de revolucionarios, reaffirmo, como se impone a una *Pedagogía de la esperanza*, la posición asumida y defendida en la *Pedagogía del oprimido* contra los sectarismos, siempre castrosdores, y en defensa del radicalismo crítico.

En realidad, el clima preponderante entre las izquierdas era el del sectarismo que, al mismo tiempo que niega la historia como posibilidad, genera y proclama una especie de "fatalismo libertador." El socialismo llega necesariamente... es por eso que si llevamos la comprensión de la historia como "fatalismo libertador" hasta sus últimas consecuencias, prescindiremos de la lucha, del empeño en la creación del socialismo democrático, como empresa histórica. Desaparecen así la ética de la lucha y la belleza de la pelea. Creo, y más que creo, estoy convencido de que nunca hemos necesitado tanto de posiciones radicales—en el sentido en que entiendo la radicalidad en la *Pedagogía del oprimido*— como hoy. Para superar, por un lado, los sectarismos basados en verdades universales y únicas y, por el otro, las acomodaciones "pragmáticas" a los hechos, como si éstos se hubieran vuelto inmutables, tan al gusto de posiciones modernas los primeros, y modernistas las segundas, tenemos que ser posmodernamente radicales y utópicos. Progresistas.

Mi último periodo en Chile, precisamente el que corresponde a mi presencia en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, al que llegé al comenzar mi tercer año en el país, fue uno de los momentos más productivos de mi experiencia de exilio. En primer lugar llegué a este instituto cuando ya tenía cierta convivencia con la cultura del país, con los hábitos de su pueblo, cuando las rupturas político-ideológicas dentro de la democracia cristiana ya eran claras. Por otro lado, mi actividad en el ICIRA correspondió también a las primeras de-

Vivir la intensidad de la experiencia de la sociedad chilena, de mi experiencia dentro de esa experiencia, me hacía repensar siempre la experiencia brasileña cuya memoria viva había traído conmigo al exilio, y así escribí la *Pedagogía del oprimido* entre 1967 y 1968. Texto que retomo ahora, en su "mayoría de edad", para volverlo a ver, a pensar, a decir. Para decir también, puesto que lo retomo en otro texto que también tiene su discurso que, del mismo modo, habla por sí mismo, hablando de la esperanza.

En tono casi de conversación, no sólo con el lector o la lectora, que busca ahora por primera vez la convivencia con ese texto, sino también con quienes lo leyeron hace veinte años y que ahora, leyendo este repensar, se aprestan a releerlo, quisiera señalar algunos puntos a través de los cuales se podría rededecir mejor lo dicho.

Creo que un punto interesante sobre el cual comienzo a hablar es el de la gestación misma del libro que, en cuanto incluye la gestación de las ideas, incluye también el momento o los momentos de acción en que se fueron generando y los de ponerlas en el papel. En realidad, las ideas que es preciso defender, las que implican otras ideas, las que se repiten en varias "esquinas" de los textos a las que los autores y las autoras se sienten obligados a regresar de vez en cuando, se van gestando a lo largo de su práctica dentro de la práctica social mayor de que forman parte. En este sentido hablé de las memorias que llevé conmigo al exilio, algunas conformadas en la infancia lejana, pero de real importancia hasta hoy en la comprensión de mi comprensión o de mi lectura del mundo. Es por eso también que hablé del ejercicio al que siempre me entregué en el exilio, dondequiera que estuviésemos el "contexto prestado": el de, experimentándome en él, pensar y repensar mis relaciones con y en el contexto original. Pero si las ideas, las posiciones que había que expresar, explicar, defender en el texto venían naciendo en la acción-reflexión-acción en que participamos, tocados por recuerdos de sucesos ocurridos en viejas tramas, el momento de escribir se constituye como un tiempo de creación y de recreación, también, de las ideas con que llegamos a nuestra mesa de trabajo. El tiempo de escribir, además, va siempre precedido por el de hablar de las ideas que después se fijarán en el papel. Por lo menos así se dio conmigo. Hablar de ellas antes de escribir sobre ellas, en conversaciones con amigos, en seminarios, en

conferencias, fue también una forma no sólo de probarlas, sino de recrearlas, de parirlas nuevamente: después se pulirían mejor las aristas cuando el pensamiento adquiriera forma escrita, con otra disciplina, con otra sistemática. En ese sentido, escribir es tanto rehacer lo que se ha venido pensando en los diferentes momentos de nuestra práctica, de nuestras relaciones, es tanto rededecir lo que antes se dijo en el tiempo de nuestra acción, como leer seriamente exige de quien lo hace repensar lo pensado, reescribir lo escrito y leer también lo que antes de consistió el escrito del autor o de la autora fue cierta lectura suya.

Pasé un año o más hablando de aspectos de la *Pedagogía del oprimido*. Los hablé con amigos que me visitaban, los discutí en seminarios y cursos. Un día mi hija Magdalena llegó a llamarme la atención sobre el hecho, delicadamente. Sugirió que contuviera un poco mis ansias de hablar sobre la *Pedagogía del oprimido*, aún no escrita. No tuve fuerzas para vivir esa sugerencia: continué hablando apasionadamente del libro como si estuviera —y en realidad estaba— aprendiendo a escribirlo.

No podría olvidar, en ese tiempo de oralidad de la *Pedagogía del oprimido*, una conferencia, la primera, que pronuncié sobre el libro en Nueva York, en 1967.

Era mi primera visita a los Estados Unidos, adonde me habían llevado el padre Joseph Fitzpatrick y monseñor Robert Fox, ya fallecido.

Fue una visita sumamente importante para mí, sobre todo por lo que pude observar en reuniones en áreas discriminadas, de gente negra y puertorriqueña, a las que fui invitado por educadoras que trabajaban con Robert Fox. Había muchas semejanzas entre lo que ellas hacían en Nueva York y lo que yo había hecho en Brasil. El primero en percibirlo fue Iván Ilich, quien propuso entonces a Fitzpatrick y a Fox que me llevaran a Nueva York.

En mis andanzas y visitas a los diferentes centros que mantenían en distintas zonas de Nueva York, pude comprobar, rever, comportamientos que expresaban las "mañas" necesarias de los oprimidos. Vi y oí en Nueva York cosas que eran "traducciones", no sólo lingüísticas, naturalmente, sino sobre todo emocionales, de mucho de lo que oyerá en el Brasil y de lo que más recientemente venía oyendo en Chile. La razón de ser del comportamiento era la misma, pero la forma, lo que yo llamo el "ropaje," y el contenido eran otros.

Hago referencia a uno de esos casos en la *Pedagogía del oprimido*, pero no vendrá mal tratarlo ahora en forma más amplia.

En una sala, participantes del grupo, negros y puertorriqueños. La educadora apoya en el brazo de una silla una foto artística de una calle, la misma en una de cuyas casas nos encontrábamos y en cuya esquina había casi una montaña de basura.

—¿Qué vemos en esta foto?—preguntó la educadora.

Hubo un silencio como siempre hay, no importa dónde y cuándo hagamos la pregunta. Después, enfático, uno de ellos dijo con falsa seguridad:

—Venos ahí una calle de América Latina.

—Pero —dijo la educadora— hay anuncios en inglés...

Otro silencio cortado por otra tentativa de ocultar la verdad que dolía, que hería, que lastimaba.

—O es una calle de América Latina y nosotros fuimos allá y les enseñamos inglés, o puede ser una calle de África.

—¿Por qué no de Nueva York?—preguntó la educadora.

—Porque somos los Estados Unidos y no podemos tener eso ahí —y con el dedo señalaba la foto.

Después de un silencio más prolongado otro habló y dijo, con dificultad y dolor pero como si se quitase de encima un gran peso:

—Tenemos que reconocer que ésa es nuestra calle. Aquí vivimos.

Al recordar ahora aquella sesión, tan parecida a tantas otras en que participé, al recordar cómo los educandos se defendían en el análisis, en la "lectura" de la codificación (foto), procurando ocultar la verdad, vuelvo a oír lo que meses antes había oído de Erich Fromm en Cuernavaca, en México. "Una práctica educativa así —me dijo en el primer encuentro que tuvimos por mediación de Iván Illich y en que le hablé de cómo pensaba y hacía la educación— es una especie de psicoanálisis histórico, socio-cultural y político."

Sus palabras eran pertinentes, eran confirmadas por la afirmación de uno de los educandos, con que los demás concordaban: "ésa es una calle de América Latina, fuimos allá y les enseñamos inglés", o "es una calle de África", "somos los Estados Unidos y no podemos tener eso ahí". Dos noches antes había asistido a otra reunión, con otro grupo también de puertorriqueños y negros en que la discusión giró en torno a otra foto excelente.

Era un montaje que representaba Nueva York en cortes. Había seis planos o más, relativos a las condiciones económicas y sociales de las diferentes zonas de la ciudad.

Después de entendida la foto, la educadora preguntó al grupo en qué plano se situaban ellos. En un análisis realista, el grupo posiblemente ocuparía la penúltima posición indicada en la foto.

Hubo silencios, susurros, cambios de opinión. Finalmente vino la manifestación del grupo. Su lugar era el tercer nivel empezando de arriba...

De regreso al hotel, silencioso, al lado de la educadora que manejaba su carro, continuaba pensando en las reuniones, en la necesidad fundamental que tienen los individuos expuestos a situaciones semejantes mientras no se asumen a sí mismos como individuos y como clase, mientras no se comprometen, mientras no luchan, de negar la verdad que los humilla. Que los humilla precisamente porque introyectan la ideología dominante que los perfila como incompetentes y culpables, autores de sus fracasos cuya razón de ser se encuentra en cambio en la perversidad del sistema.

Pensaba también en algunas noches antes cuando, traducido por Carmen Hunter, una de las más competentes educadoras estadounidenses ya en aquella época, hablé por primera vez largamente sobre la *Pedagogía del oprimido*, que sólo quedaría definitivamente terminada al año siguiente. Y comparaba las reacciones de los educandos en aquellas dos noches con las de algunos presentes en mi charla, educadores y organizadores de comunidad.

El "miedo a la libertad" marcaba las reacciones en las tres reuniones. La fuga de lo real, la tentativa de domesticarlo mediante el ocultamiento de la verdad.

Ahora mismo, recordando hechos y reacciones ocurridos hace tanto tiempo, me viene a la memoria algo muy parecido a ellos en que también participé. Una vez más la expresión de la ideología dominante, diría incluso —repetiendo lo dicho en la *Pedagogía*— la expresión del opresor, "habitando" y dominando el cuerpo semivencido del oprimido.

Estábamos en pleno proceso electoral para las elecciones de gobernador del estado de São Paulo, en 1982. Luiz Inácio Lula da Silva, Lula, era el candidato del Partido de los Trabajadores y yo participé, como militante del partido, en algunas reuniones

en áreas periféricas de la ciudad; no en grandes actos políticos, para los cuales me siento demasiado incompetente, sino en reuniones en salones de clubes recreativos o de asociaciones de barrio. En una de esas reuniones un obrero de unos 40 años habló para criticar a Lula y oponerse a su candidatura. Su argumento central era que no podía votar por alguien igual a él. "Lula —decía el obrero convencido—, igual que yo, no sabe hablar. No tiene el portugués que se precisa para ser gobierno. Lula no tiene estudios. No tiene lecturas. Y hay más, si Lula gana qué va a ser de nosotros, qué vergüenza para todos nosotros si la reina de Inglaterra viene aquí de nuevo. La mujer de Lula no está en condiciones de recibir a la reina. No puede ser primera dama."

En Nueva York el discurso ocultador, buscando otra geografía donde poner la basura que subrayaba la discriminación padecida por los discriminados, era un discurso de autonegación, así como de autonegación de su clase era el discurso del obrero que se negaba a ver en Lula, por ser éste obrero también, una contención al mundo que lo negaba.

En la última campaña electoral para presidente, la nordestina que trabajaba con nosotros en nuestra casa votó por Collor en el primer turno y en el segundo y nos dijo, con absoluta certeza: "No había en quién votar."

En el fondo debía estar de acuerdo con mucha gente elitista de este país para quienes no se puede ser presidente si se dice *menas gente*. En último análisis, decir *menas gente* revela que uno es *menos gente*.

Volví a Chile. Poco después me hallaba en una nueva fase del proceso de gestación de la *Pedagogía del oprimido*.

Empecé a escribir fichas a las que iba dando ciertos títulos, en función del contenido de cada una, a la vez que las numeraba. Andaba siempre con pedazos de papel en los bolsillos, cuando no con una libretita de notas. Si se me ocurría una idea, no importa dónde estuviera, en el ómnibus, en la calle, en un restaurant, solo o acompañado, registraba la idea. A veces era una frase nada más.

Por la noche en casa, después de cenar, trabajaba la o las ideas que había registrado, escribiendo dos, tres o más páginas. A continuación ponía un título a la ficha y un número, en orden creciente.

Pasé a trabajar ideas tomándolas también de las lecturas que hacía. Había ocasiones en que una afirmación del autor que estaba leyendo generaba en mí casi una conmoción intelectual, y me provocaba una serie de reflexiones que posiblemente jamás habían sido objeto de la preocupación del autor o de la autora del libro.

En otros momentos la afirmación de tal o cual autor me llevaba a reflexionar en el mismo campo en que el autor se situaba pero reforzaba alguna posición mía, que pasaba a ver más clara.

En muchos casos el registro que me desafiaba y sobre el cual escribía en fichas eran afirmaciones o dudas, ya de los campesinos que entrevistaba y a quienes oía debatiendo codificaciones en los círculos de cultura, ya de técnicos agrícolas, de agrónomos o de otros educadores con quienes me encontraba frecuentemente en seminarios de formación. Posiblemente fue la convivencia siempre respetuosa que tuve con el "sentido común", desde los lejanos días de mi experiencia en el Nordeste brasileño, sumada a la certeza, que en mí nunca flaqueó, de que su superación pasa por él, lo que hizo que jamás lo desdenara o simplemente lo minimizara. Si no es posible defender una práctica educativa que se contente con girar en torno al "sentido común", tampoco es posible aceptar la práctica educativa que, negando el "saber de experiencia hecho", parte del conocimiento sistemático del educador.

Es preciso que el educador o la educadora sepan que su "aquí" y su "ahora" son casi siempre "allá" para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su "aquí y ahora", su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su "aquí y ahora" con él o comprender, feliz, que el educando supera su "aquí", para que ese sueño se realice tiene que partir del "aquí" del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del "aquí" del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega *allá* partiendo de *allá*, sino de algún *aquí*. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los "saberes de experiencia hechos" con que los educandos llegan a la escuela.

Volveré sobre este tema, que me parece central en el examen de la *Pedagogía del oprimido* no sólo como libro, sino también como práctica pedagógica.

de una seria disciplina intelectual que debe ir forjándose desde el nivel prescolar. Pretender la inserción crítica de los educandos en la situación educativa, en cuanto situación de conocimiento, sin esa disciplina es una espera vana. Pero así como no es posible enseñar a aprender sin enseñar cierto contenido a través de cuyo conocimiento se aprende a aprender, tampoco se enseña la disciplina de que hablo a no ser en y por la práctica cognoscitiva de la que los educandos van volviéndose sujetos cada vez más críticos.

En la constitución de esa necesaria disciplina no hay lugar para la identificación del acto de estudiar, de aprender, de conocer, de enseñar, como un puro entretenimiento, una especie de juego con reglas flojas o sin reglas, ni tampoco como un quehacer insfido, desagradable, fastidioso. El acto de estudiar, de aprender, de conocer es difícil, sobre todo exigente, pero placentero, como siempre nos advierte Georges Snyders.\* Es preciso pues que los educandos descubran y sientan la alegría que hay en él, que forma parte de él y que está siempre dispuesta a invadir a cuantos se entreguen a él.

El papel testimonial del profesor en la gestación de esa disciplina es enorme. Aquí una vez más su autoridad, de la que su competencia es una parte, desempeña una función importante. Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor.

Pero por otro lado esa disciplina no puede ser resultado de un trabajo que el profesor haga en los alumnos. Si bien requiere la presencia determinante del profesor o la profesora, su orientación, su estímulo, su autoridad, esa disciplina tiene que ser *construida y asumida* por los alumnos.

Me siento obligado a repetir, para enfatizar mi posición, que la práctica democrática en coherencia con mi discurso democrático, que habla de mi opción democrática, no me obliga al silencio en torno a mis sueños, así como tampoco la crítica necesaria a lo que Amílcar Cabral\*\* llama "negatividades de la cultura" me convierte en un "invasor elitista" de la cultura po-

\* Georges Snyders, *La joie à l'école*, Paris, porf. 1986.

\*\* Amílcar Cabral, *Obras escolhidas*, vol. 1, *A arma da teoria - unidade e luta*, Lisboa, Seara Nova, 1976, p. 141.

pular. La crítica y el esfuerzo por superar esas "negatividades" son no sólo recomendables sino indispensables. En el fondo esto tiene que ver con el pasaje del conocimiento en el plano del "saber de experiencia vivida", del sentido común, al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Y realizar esa superación es un derecho que las clases populares tienen. De ahí que, por ejemplo, negar a los campesinos, en nombre del respeto a su cultura, la posibilidad de ir más allá de sus creencias en torno a sí mismos en el mundo y a sí mismos con el mundo, revele una ideología profundamente elitista. Es como si descubrir la razón de ser de las cosas y tener de ellas un conocimiento cabal fuera o debiera ser privilegio de las élites. A las clases populares les bastaría con el "creo que es", en torno al mundo.

Lo que no es posible —me repito ahora— es la falta de respeto al sentido común; lo que no es posible es tratar de superarlo sin, partiendo de él, pasar por él.

Desafiar a los educandos en relación con lo que les parece su acierto es un deber de la educadora o el educador progresistas. ¿Qué clase de educador sería si no me sintiera movido por el impulso que me hace buscar, sin mentir, argumentos convincentes en defensa de los sueños por los que luchó? En la defensa de la razón de ser de la esperanza con que actuó como educador.

Lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar la libertad del educando o castigarlo, no importa cómo, si no acepta mi discurso, por las razones que sea; si rechaza mi utopía. Eso sí me haría caer, incoherentemente, en el sectarismo destructor que criticé duramente ayer, en la *Pedagogía del oprimido*, y crítico hoy al revisarla en la *Pedagogía de la esperanza*.

Estas consideraciones me traen a otro punto, directamente ligado a ellas, en torno del cual he sufrido igualmente reparos que me parece deben ser reparados también. Me refiero a la insistencia con que desde hace largo tiempo defiendo la necesidad que tenemos, educadoras y educadores progresistas, de jamás subestimar o negar los saberes de experiencia vivida con que los educandos llegan a la escuela o a los centros de educación informal. Es evidente que hay diferencias en la forma de lidiar con esos saberes, si se trata de uno u otro de los casos citados

anteriormente. Sin embargo, en cualquiera de ellos, subestimar la sabiduría que resulta necesariamente de la experiencia sociocultural es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista. Tal vez sea realmente un fondo ideológico escondido, oculto, que por un lado opaca la realidad objetiva y por el otro hace miopes a los negadores del saber popular al inducirlos al error científico. En última instancia, es esa "miopía" lo que, constituyéndose en obstáculo ideológico, provoca el error epistemológico.

Ha habido diferentes formas de comprensión negativa, y en consecuencia de crítica, a esta defensa del saber popular en la que hace tanto me empeño. Negación del saber popular tan discutible como su mitificación, como su exaltación, de naturaleza "basista". Basismo y elitismo, tan sectarios que prisioneros de su verdad y en su verdad, se vuelven incapaces de ir más allá de sí mismos.

Una de esas maneras de hacer la crítica de la defensa que vengo haciendo de los saberes de experiencia vivida, que con frecuencia se repite todavía hoy, para mi legítimo asombro, es la que sugiere o afirma que en el fondo propongo que el educador debe quedar girando, junto con los educandos, en torno a su saber de sentido común, cuya superación no se intentaría siquiera. Y la crítica de este tenor concluye victoriosa subrayando el obvio fracaso de esa comprensión ingenua. Atribuida a mí —la de la defensa del giro incansable en torno al saber de sentido común.

Pero en verdad yo nunca he afirmado, ni siquiera insinuado, tamaña "inocencia".

Lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos —ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular— traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros.

Ese es, por lo demás, uno de los temas fundamentales de la etnociencia<sup>36</sup> hoy: cómo evitar la dicotomía entre esos saberes,

el popular y el erudito, o cómo comprender y experimentar la dialéctica entre lo que Snyders llama "cultura primera" y "cultura elaborada".

Respetar esos saberes de los que tanto hablo, para ir más allá de ellos, jamás podría significar —en una lectura seria, radical, y por lo tanto crítica, jamás sectaria, rigurosa, bien hecha, competente, de mis textos— que el educador o la educadora deban seguir apegados a ellos, a esos saberes de experiencia vivida.

El respeto a esos saberes se inserta en el horizonte mayor en que se generan —el horizonte del contexto cultural, que no se puede entender fuera de su corte de clase, incluso en sociedades tan complejas que la caracterización de ese corte es menos fácil de captar.

Así, pues, el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando del mundo. "Su" mundo, en última instancia, es el primer e inevitable rostro del mundo mismo.

Mi preocupación por el respeto debido al mundo local de los educandos continúa generando, para mi asombro, de vez en cuando, nuevas críticas que me ven sin rumbo, perdido y sin salida en los estrechos horizontes de la localidad. Una vez más, esas críticas son resultado de lecturas mal hechas de mis textos o de lecturas de textos sobre mi trabajo, escritos por quienes me leyeron igualmente mal, en forma incompetente, o no me leyeron.

Yo merecería no sólo esas, sino otras críticas incluso contundentes, si en lugar de defender el contexto local de los educandos como punto de partida para el ensanchamiento de su comprensión del mundo me pusiera a defender una posición "focalista". Una posición en que, perdiéndose la inteligencia dialéctica de la realidad, no se fuera capaz de percibir las relaciones contradictorias entre las partes y la totalidad. Habría incurrido así en aquel error criticado en cierto momento de este texto por campesinos a través de la relación que hacían entre la *sal*, como parte, como uno de los ingredientes de la *sazón*, y ésta como *totalidad*.

Jamás fue eso lo que hice o propuse a lo largo de mi práctica de educador, que me viene proporcionando la práctica de

pensar en ella, y de la que ha resultado todo lo que he escrito hasta ahora.

Para mí viene siendo difícil, incluso imposible, entender la interpretación de mi respeto a lo *local*, como negación de lo *universal*. De lo local o de lo regional. Por ejemplo, no entiendo cómo, cuando acertadamente se critican las posiciones que "ahogan" o "suprimen" la totalidad en la localidad —focalismo para mí— se da como ejemplo el "universo vocabular mínimo", categoría que uso en mi comprensión general de la alfabetización.

El "universo vocabular mínimo" emerge naturalmente de la investigación necesaria que se hace; fundándonos en él es como elaboramos el programa de alfabetización. Pero yo nunca dije que el programa que ha de elaborarse dentro de ese universo vocabular tenía que quedar absolutamente adscrito a la realidad local. Si lo hubiera dicho no tendría del lenguaje la comprensión que tengo, revelada no sólo en trabajos anteriores, sino en este ensayo también. Más aún, no tendría una forma dialéctica de pensar.

Sin muchos comentarios, remito al lector o a la lectora a *La educación como práctica de la libertad*, en cualquiera de sus ediciones. Se trata de la última parte del libro, en que hago un análisis de las diecisiete palabras generadoras escogidas del "universo vocabular" investigado en el estado de Río de Janeiro y que se aplicarían también en Guanabara, como se llamaba en aquella época Río.<sup>37</sup> La simple lectura de las páginas, me parece, aclara el equívoco de tal crítica.

Creo que lo fundamental es dejar claro o ir dejando claro para los educandos una cosa obvia: lo regional surge de lo local igual que lo nacional surge de lo regional, lo continental de lo nacional y lo mundial de lo continental.

Así como es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen.

Al volver de visita a Brasil en 1979, declaré en una entrevista que mi recifidad explicaba mi pernambucanidad, que ésta aclaraba mi nordestinidad, la que a su vez arrojaba luz sobre mi brasilidad; mi brasilidad elucidaba mi latinoamericanidad y ésta por su parte me hacía un hombre del mundo.

Ariano Suassuna se convirtió en un escritor universal no a partir del universo sino a partir de Taperuá.<sup>38</sup>

"El análisis crítico por parte de grupos populares de su forma de estar siendo en el mundo de la cotidianidad más inmediata, de su *tabanca*", digo en *Cartas a Guiné Bissau*, publicado en la de su *tabanca*, página 59, "y la percepción de la razón de ser de los hechos que se dan en ella nos lleva a *sobrepasar los horizontes estrechos de la tabanca, o incluso de la zona*. Para alcanzar la *visión global* de la realidad, indispensable para la comprensión de la propia tarea de reconstrucción nacional".

Pero volviendo a la parte más remota, mi primer libro, *La educación como práctica de la libertad*, concluido en 1965 y publicado en 1967, en la página 114, comentando el proceso de creación de las codificaciones, digo:

Estas situaciones funcionan como un desafío a los grupos. Son situaciones-problema codificadas, que guardan en sí elementos que serán descodificados por los grupos con la colaboración del coordinador. El debate en torno a ellas, como el que se hace con las que nos dan el concepto antropológico de cultura, irá llevando a los grupos a concientizarse para que concomitantemente se alfabeticen.

Son *situaciones locales* [el subrayado es actual] que sin embargo abren perspectivas para el análisis de *problemas nacionales* y regionales. ✕

"La palabra escrita—dice Platón—no puede defenderse cuando es mal entendida..."

No pueden responsabilizarme, debo decir, por lo que se diga; o se haga en mi nombre contrariamente a lo que hago y digo; no vale afirmar, como lo hizo alguna vez alguien, con rabia: "Quizás usted no haya dicho esto, pero personas que se dicen discípulas suyas lo dijeron." Sin pretender, ni siquiera de lejos, parecerme a Marx—no porque ahora de vez en cuando digan que ya está superado, sino por el contrario, precisamente porque para mí no lo está, y sólo es preciso revisarlo—, me siento incluido a citar una de sus cartas, aquella en que, irritado con inconsecuentes "marxistas" franceses, dice: "Lo único que sé es que no soy marxista..."

\* Paul Shorey, *What Plato said. A resume and analysis of Plato's writings with synopses and critical comment*, Phoenix Books, The University of Chicago Press, 1965, p. 158.

\*\* "Carta de Engels a Schmidt, Londres, 5.8.188", en *Obras escogidas*, Moscú, Editorial Progreso, vol. II, p. 491.

Y ya que cité a Marx aprovecho para comentar críticas que me hicieron en los años setenta y que se decían marxistas. Algunas de ellas, como lamentablemente no es raro que ocurra, pasaban por alto dos puntos fundamentales: 1) que yo no había muerto; 2) que no había escrito solamente la *Pedagogía del oprimido*, y menos aún solamente *La educación como práctica de la libertad*, y por lo tanto era imposible generalizar a todo un pensamiento la crítica hecha a un momento de él. Algunas de ellas eran válidas si se cenuraban en el texto *a o b*, pero incorrectas si se extendían a la totalidad de mi obra.

Una de esas críticas, al menos aparentemente más formal, mecanicista, que dialéctica, se sorprendía de que yo no hiciera referencia a las clases sociales, y sobre todo de que no afirmara que "la lucha de clases es el motor de la historia". Le parecía raro que en lugar de las clases sociales yo trabajara con el concepto vago del oprimido.

En primer lugar, me parece imposible que después de la lectura de la *Pedagogía del oprimido*, empresarios y trabajadores, rurales y urbanos, hayan llegado a la conclusión de que eran, los primeros, trabajadores, y los segundos, empresarios. Y esto porque la vaguedad del concepto de oprimido los había dejado tan confusos e indecisos que los empresarios vacilaban sobre si debían o no continuar disfrutando del "plusvalor", y los trabajadores sobre el derecho de huelga como instrumento fundamental para la defensa de sus intereses.

Recuerdo ahora un texto que leí, en 1981, recién llegado del exilio, de una joven obrera paulista que preguntaba, y a continuación respondía: "¿Quién es el pueblo?" "El que no pregunta quién es el pueblo."

Sin embargo, la primera vez que leí una de esas críticas me impuse algunas horas de relectura del libro, contando las veces en que, en el texto entero, hablaba de clases sociales. Pasé los dos docenas. No era raro que en una página mencionara dos o tres veces las clases sociales. Sólo que hablaba de clases sociales no como quien usa un lugar común o como temeroso de un posible inspector o censor ideológico que me vigilase y a quien tuviera que rendir cuentas. Los autores o las autoras de tales críticas, en general, aunque no siempre fuera explícito, se incomodaban principalmente con algunos puntos: la ya referida vaguedad del concepto de oprimido, como el de pueblo; la

afirmación que hago en el libro de que el oprimido, al liberarse, libera al opresor; el no haber declarado, como ya señalé, que la lucha de clases es el motor de la historia; el tratamiento que daba al individuo, sin aceptar su reducción a un puro reflejo de las estructuras socioeconómicas; el tratamiento de la conciencia; la importancia acordada a la subjetividad; el papel de la concientización que en la *Pedagogía del oprimido* supera, en términos de criticidad, la que se le había atribuido en *La educación como práctica de la libertad*; la afirmación de que la "adherencia" a la realidad en que se encuentran las grandes masas campesinas de América Latina exige que la *conciencia de clase oprimida* pase, si no antes por lo menos concomitantemente, por la conciencia de *hombre oprimido*.

Esos puntos nunca fueron abordados al mismo tiempo, sino que eran señalados ya uno, ya otro, en crónicas escritas u orales, en seminarios y debates, en Europa, en los Estados Unidos, en Australia, en América Latina.

Ayer hablaba de clases sociales con la misma independencia y conciencia del acierto con que hablo de ellas hoy. Es posible, sin embargo, que muchas o muchos de los que en los años setenta me exigían la constante repetición explícita del concepto quieran exigirme hoy lo contrario: que elimine las dos docenas de veces que lo utilicé, porque "ya no hay clases sociales, y sus conflictos también desaparecieron con ellas". De ahí que al lenguaje de la posibilidad, que comporta la utopía como sueño posible, prefieran el discurso neoliberal, "pragmático", según el cual debemos adecuarlos a los hechos tal como se están dando, como si no pudieran darse de otra forma, como si no debiésemos luchar, precisamente por ser mujeres y hombres, para que se den de otra manera.

Nunca entendí que las clases sociales, la lucha entre ellas, pudieran explicar todo, hasta el color de las nubes en martes, al atardecer, de ahí que jamás haya dicho que la lucha de clases, en el mundo moderno, era o es el motor de la historia. Pero por otra parte aún hoy, y posiblemente todavía por mucho tiempo, no es posible entender la historia sin las clases sociales, sin sus intereses en choque.

La lucha de clases no es el motor de la historia, pero ciertamente es *uno* de ellos.

Como un hombre insatisfecho con el mundo de injusticias

que está ahí, al que el discurso "pragmático" me sugiere simplemente que me adapte, es obvio que debo, hoy tanto como ayer, estar atento a las relaciones entre táctica y estrategia. Una cosa es llamar la atención de los militantes que continúan luchando por un mundo menos feo—sobre la necesidad de que sus tácticas primero, no contradigan su estrategia, sus objetivos, su sueño; segundo de que esas tácticas, en cuanto camino de realización del sueño estratégico, se dan, se hacen, se realizan en la historia, y por eso cambian—y otra es decir simplemente que ya no hay por qué soñar. Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir.

Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el *sueño* también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza.

Por eso vengo insistiendo, desde la *Pedagogía del oprimido*, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaaura en la misma medida en que la historia no se inmóviliza, no *muer*e. Por el contrario, continúa.

La comprensión de la historia como *posibilidad* y no *determinismo* a la que he hecho referencia en este ensayo sería ininteligible sin el *sueño*, así como la concepción *determinista* se siente incompatible con él, y por eso lo niega.

Es así que en el primer caso el papel histórico de la subjetividad es relevante, mientras que en el segundo está minimizado o negado. De ahí que en el primero se reconozca la importancia de la educación, que si bien no puede todo sí puede algo, mientras que en el segundo se subestima.

En realidad, siempre que se considere el futuro como algo

dado de antemano, ya considerándolo como uná pura repetición mecánica del presente, con cambios apenas adverbiales, ya por- que será lo que tenía que ser, no hay lugar para la utopía, es decir para el sueño, para la opción, para la decisión, para la espera en la lucha, única en que existe la esperanza. No hay lugar para la educación, sólo para el adiestramiento.

Como proyecto, como diseño del "mundo" diferente, menos feo, el sueño es tan necesario para los sujetos políticos, trans- formadores del mundo y no adaptables a él, como fundamen- tal para el trabajador —permítaseme la repetición— proyectar en su cerebro lo que va a hacer, antes de la ejecución.

Por eso, desde el punto de vista de los intereses de las clases dominantes, cuanto menos las dominadas sueñen el *sueño* del que hablo en la forma confiada en que hablo, cuanto menos ejerciten el aprendizaje político de comprometerse con una utopía, cuanto más se abran a los discursos "pragmáticos", tanto mejor dormirán ellas, las clases dominantes.

La modernidad de algunos sectores de las clases dominantes, cuya posición supera de lejos la postura de las viejas y retrógradas dirigencias de los llamados "capitanes de la industria" de ourora, no podría, pese a todo, modificar su naturaleza de clase.

Pero eso no significa que las clases trabajadoras, en mi opi- nión, deban cerrarse sectariamente a la ampliación de espacios democráticos que puede resultar de un nuevo tipo de relaciones entre ellas y las clases dominantes. Lo importante sin embargo es que las clases trabajadoras continúen aprendiendo en la prác- tica misma de su lucha a establecer los límites para sus conce- siones, vale decir, que enseñen a las clases dominantes los límites en que pueden moverse.

Por último, las relaciones entre las clases son un hecho polí- tico que genera un saber de clase, que exige una lucidez indis- pensable en el momento de la elección de las mejores tácticas a utilizar y que, variando históricamente, deben estar en conso- nancia con los objetivos estratégicos.

Eso, en realidad, no se aprende en cursos de especialización. Eso se aprende y se enseña en el momento histórico mismo en que la necesidad impone a las clases sociales la búsqueda inelu- dible de una relación mejor en el tratamiento de sus intereses antagónicos. En esos momentos históricos, como el que vivimos hoy en el país y fuera de él, es la realidad misma la que grita,

22

advirtiendo a las clases sociales la urgencia de nuevas formas de encuentro para la búsqueda de soluciones imposterables. La práctica de la búsqueda de esos nuevos encuentros, o la historia de esa práctica, de esta tentativa, puede convertirse en objeto o contenido de estudio para dirigencias obreras, no sólo en cursos de historia de las luchas de los trabajadores sino tam- bién en cursos teórico-prácticos, posteriormente, de formación de dirigencias obreras. Es lo que estamos viviendo hoy, en el seno de la aterradora crisis en que nos debatimos y en que ha habido momentos de alto nivel en las discusiones entre clases dominantes y clases trabajadoras. Por eso cuando dicen que estamos viviendo otra historia, en la que las clases sociales están desapareciendo, y con ellas sus conflictos, y que el socialismo se pulverizó en los escombros del muro de Berlín, yo por lo menos no lo creo.

Los discursos neoliberales, llenos de "modernidad," no tie- nen la fuerza suficiente para acabar con las clases sociales y decretar la inexistencia de intereses antagónicos entre ellas, igual que no tienen fuerza para acabar con los conflictos y la lucha entre ellas. Lo que ocurre es que la lucha es una categoría histórica. Y por eso mismo tiene historicidad. Cambia de espa- cio-tiempo a espacio-tiempo. La lucha no niega la posibilidad de acuerdos, de arreglos entre las partes antagónicas. Los acuer- dos también forman parte de la lucha.

Hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social plantea a las clases la necesidad de entenderse, lo que no significa, repitamos, que estemos viviendo un nuevo tiempo histórico vacío de clases sociales y de sus conflictos. Un nuevo tiempo histórico sí, pero en el que las clases sociales continúan existiendo y luchando por intereses propios.

En lugar de la simple acomodación "pragmática" se impone a las dirigencias trabajadoras la creación de ciertas cualidades o virtudes sin las cuales se les hace cada vez más difícil luchar por sus derechos.

La afirmación de que el "discurso ideológico" es una especie de incompetencia natural de las izquierdas, que insisten en ha- cerlo cuando ya no hay ideologías y además, según dicen, ya nadie quiere oírlo, es un discurso ideológico y mañoso de las clases dominantes. Lo superado no es el discurso ideológico sino el discurso fanático, inconsecuente, repetición de lugares

comunes, que jamás debió haber sido pronunciado. Lo que se va volviendo cada vez menos viable, felizmente, es la incontinencia verbal, el discurso que se pierde en una retórica agotadora que ni siquiera tiene sonoridad y ritmo.

Cualquier progresista que, inflamado o inflamada, insista, a veces con voz trémula, en esa práctica, poco o nada estará contribuyendo al avance político que necesitamos. Pero de ahí a proclamar la era del discurso neutro, inol

Me siento absolutamente en paz al entender que el desmoronamiento del llamado "socialismo realista" no significa, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable y, por el otro, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada.

Qué excelencia será esa que puede "convivir con más de mil millones de habitantes del mundo en desarrollo que viven en la pobreza", por no decir en la miseria. Por no hablar tampoco de la casi indiferencia con que convive, con bolsones de pobreza y de miseria en su propio cuerpo, el mundo desarrollado. Qué excelencia será esa que duerme en paz con la presencia de un sinnúmero de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía dice que es culpa de ellos y ellas estar en la calle. Qué excelencia será esa que poco o nada lucha contra las discriminaciones de sexo, de clase, de raza, como si negar lo diferente, humillarlo, ofenderlo, menospreciarlo, explotarlo, fuera un derecho de los individuos o de las clases, de las razas o de un sexo en posición de poder sobre el otro. Qué excelencia será esa que registra tranquilamente en las estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la infancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo.

Cerca de 30 millones de niños de menos de 5 años mueren cada año por causas que normalmente no serían fatales en países desarrollados. Cerca de 110 millones de niños en el mundo entero (casi 20 por ciento del grupo de edad) no reciben educación primaria. Más del 90 por ciento de esos niños vive en países de ingreso bajo y bajo medio.

\* Véase *Relatório sobre o desenvolvimento mundial*, 1990, publicado para el Banco Mundial por la Fundación Getúlio Vargas.

\*\* *World Development Report*, 1990, p. 76.

Por otro lado, la UNICEF afirma que

si se mantienen las tendencias actuales, más de 100 millones de niños morirán de enfermedades y desnutrición en los noventa. Las causas de esas muertes pueden contarse con los dedos. Casi todos morirán de enfermedades que en otros tiempos fueron bastante conocidas en las naciones industrializadas. Morirán resacos por la deshidratación, sofocados por la neumonía, infectados por el tétanos o por el sarampión o asfixiados por la tos ferina. Esas cinco enfermedades muy comunes, todas relativamente fáciles y baratas de prevenir o tratar, serán responsables de más de dos tercios de las muertes infantiles o más de la mitad de toda la desnutrición infantil de la próxima década.

Y afirma además el informe de la UNICEF:

que para plantear el problema en una perspectiva global, los costos adicionales, incluyendo un programa para evitar la gran mayoría de las muertes y la subnutrición infantil en los próximos años, deberán ascender aproximadamente a 2 500 millones de dólares por año, a fines de los noventa. Es una cantidad similar [dice al final el informe] a la que las compañías estadounidenses vienen gastando anualmente para promover la venta de cigarrillos.

Qué excelencia será esa que, en el Nordeste brasileño, convive con una exacerbación tal de la miseria que más parece ficción: niños, niñas, mujeres, hombres, disputándose las sobras con perros hambrientos, trágicamente, animallescamente, en los grandes basureros de la periferia de las ciudades, para poder comer. Y São Paulo no se libra de la experiencia de esa miseria.

Qué excelencia será esa que parece no ver a los niños panzones, devorados por los parásitos, a las mujeres desdentadas que a los 30 años parecen viejas encorvadas, a los hombres quebrados, la disminución del porte de poblaciones enteras. Cincuenta y dos por ciento de la población de Recife vive en *favelas*, víctima fácil de la intemperie, de las enfermedades que se abaten sin dificultad sobre los cuerpos debilitados. Qué excelencia será esa que viene sancionando el asesinato frío y co-

\* UNICEF - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, *Situación mundial da infancia*, 1990, p. 16.

barde de campesinos y campesinas sin tierra, porque luchan por el derecho a su palabra y a su trabajo ligado a la tierra y expoliado por las clases dominantes de los campos.

Qué excelencia será esa que no se conmueve con el exterminio de niñas y niños en los grandes centros urbanos brasileños; que "prohíbe" que 8 millones de niños del pueblo asistan a la escuela; que "expulsa" de las escuelas a gran parte de los que consiguen entrar y llama a todo eso "modernidad capitalista".

Para mí, por el contrario, lo que no servía en la experiencia del llamado "socialismo realista", en términos preponderantes, no era el sueño socialista, sino el marco autoritario —que lo contradecía y del que Marx y Lenin también tienen su parte de culpa, y no sólo Stalin—, así como lo positivo de la experiencia capitalista no era y no es el sistema capitalista, sino el marco democrático en que se encuentra.

En ese sentido también el desmoronamiento del mundo socialista autoritario —que en muchos aspectos viene siendo una especie de oda a la libertad y viene dejando estupefactas, atónitas, desconcertadas y perdidas a muchas mentes antes bien comportadas— nos ofrece la posibilidad extraordinaria, aunque difícil, de continuar *soñando* y luchando por el *sueño* socialista, depurándolo de sus distorsiones autoritarias, de sus disgustos totalitarios, de su ceguera sectaria. Para mí, por eso, dentro de algún tiempo la lucha democrática contra la malignidad del capitalismo se hará incluso más fácil. Lo que se hace necesario es superar, entre muchas otras cosas, la certeza excesiva con que muchos marxistas se declaraban *modernos* y, asumiendo la humildad frente a las clases populares, volvernos *posmodernamente* menos seguros de nuestras certezas. Progresistamente posmodernos.

Vemos rápidamente otros puntos antes aludidos.

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe *ser*, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida del anhelo de búsqueda del derecho de *ser*.

Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez *ser*; los oprimidos, luchando por *ser*, al retirarle el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión.

Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden

liberar a los opresores. Éstos, en tanto *clase* [el énfasis es actual] que oprime, no pueden liberar, ni liberarse.\*

La primera observación que haría respecto a esta cita de un momento de la *Pedagogía del oprimido* es que en ese momento dejó muy claro de quién hablo cuando hablo de opresor y oprimido.

En el fondo, o tal vez podría decir alrededor, no sólo del trozo citado sino del libro entero, como no podría dejar de ser, está oculta, e incluso no oculta sino clara, explícita, una antropología, cierta comprensión o visión del ser humano gestando su naturaleza en la propia historia, de la que necesariamente se torna sujeto y objeto. Es precisamente una de las connotaciones de esa naturaleza, constituyéndose social e históricamente, lo que fundamenta no sólo la afirmación hecha en el trozo citado, sino la base, estoy seguro de que coherente, de las posiciones de orden político-pedagógico defendidas por mí a lo largo de los años.

No puedo comprender a los hombres, y las mujeres más que simplemente *viviendo*, histórica, cultural y socialmente *existiendo*, como seres que hacen su "camino" y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también.

A diferenciar de los otros animales, que no llegaron a ser capaces de transformar la *vida* en *existencia*, nosotros, en cuanto *existentes*, nos volvimos aptos para participar en la lucha en busca y en defensa de la igualdad de posibilidades por el hecho mismo de ser, como seres vivos, radicalmente diferentes unos de las otras y unas de los otros.

Nosotros somos todos diferentes y el modo como se reproducen los seres vivos está programado para que lo seamos. Por eso el hombre tuvo la necesidad, un día, de fabricar el concepto de igualdad. Si fuéramos todos idénticos, como una población de bacterias, la idea de igualdad sería perfectamente inútil.\*\*

El gran salto que nos volvimos capaces de dar fue trabajar

\* *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, p. 50.

\*\* François Jacob, "Nous sommes programmés, mais pour apprendre". *Le Courrier*, UNESCO, febrero de 1991.

no propiamente lo *innato* ni solamente lo *adquirido*, sino la relación entre ambos.

"La fabricación de un individuo —dice Jacob en el mismo artículo—, desde el punto de vista físico, intelectual, moral, corresponde a una interacción permanente de lo innato con lo adquirido."

Nos volvemos capaces de "tomar distancia", imaginativa y curiosamente, de nosotros mismos, de la vida que llevamos, y de disponernos a saber sobre ella. En cierto momento no sólo *vivimos*, sino que empezamos a *saber* que vivimos, de ahí que nos haya sido posible *saber* que sabíamos y por lo tanto saber que podríamos saber más. Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es dejar de aprender y de buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos *existir* sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, en contra de qué, a favor de quién, en contra de quién vendrá; sin interrogarnos sobre cómo hacer concreto lo "inédito viable" que nos exige que luchemos por él.

Es por ser este ser "programado" pero no *determinado* —"cada programa, en efecto, no es totalmente rígido. Define las estructuras que no son sino potencialidades; probabilidades, tendencias: los genes determinan solamente la constitución del individuo" — por lo que "las estructuras hereditarias y el aprendizaje se hallan totalmente ligados".\*

Es por estar siendo este ser en permanente búsqueda, curioso, "tomando distancia" de sí mismo y *de la vida* que tiene; es por estar siendo este ser dado a la aventura y a la "pasión de conocer", para lo cual se hace indispensable la libertad que, constituyéndose en la lucha por ella, sólo es posible porque, aunque "programados", no estamos sin embargo determinados; es por estar siendo así por lo que hemos venido desarrollando la vocación para la *humanización* y que tenemos en la *deshumanización*, hecho concreto en la historia, la *distorsión de la vocación*. Jamás, sin embargo, otra dimensión humana. Ni una ni otra, *humanización* y *deshumanización*, son destino seguro, dato dado, sino o *hado*. Por eso una es vocación y la otra *distorsión* de la vocación. Es importante insistir en que, al hablar del "ser más" o de la

\* François Jacob, *op. cit.*

humanización como vocación ontológica del ser humano, no estoy cayendo en ninguna posición fundamentalista, por lo demás siempre conservadora. De ahí que insista también en que esta "vocación", en lugar de ser algo *a priori* de la historia, es por el contrario algo que viene constituyéndose en la historia. Por otra parte la lucha por ella, los medios de llevarla a cabo, históricos también, además de variar de un espacio-tiempo a otro, exigen, indiscutiblemente, la asunción de una utopía. Pero la utopía no sería posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de humanización. Y tampoco si le faltara la esperanza, sin la cual no luchamos.

El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos están condenando a la deshumanización. El *sueño* es así una exigencia o una condición que viene haciéndose permanente en la historia que hacemos y que nos hace y rehace. No siendo un *a priori* de la historia, la *naturalidad humana* que viene constituyéndose en ella tiene en la referida *vocación* una de sus connotaciones.

El opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido, no importa que coma bien, que vista bien, que duerma bien. No sería posible deshumanizar sin deshumanizarse, tal es la radicalidad social de la *vocación*. No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser.

Como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo.

Liberación y opresión, sin embargo, no están inscritas, una y otra, en la historia, como algo inexorable. Del mismo modo la *naturalidad humana*, generándose en la historia, no tiene inscrito en ella el *ser más*, la *humanización*, a no ser como *vocación* de la que su contrario es *distorsión* en la historia.

La práctica política que se funda en una concepción mecanicista y determinista de la historia jamás contribuirá a disminuir los riesgos de la deshumanización de hombres y mujeres.

Hombres y mujeres, a lo largo de la historia, venimos convirtiéndonos en animales de veras especiales: inventamos la posibilidad de liberarnos en la medida en que nos hicimos capaces

de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Y sobre todo al percibir que la pura percepción de la inconclusión, de la limitación, de la posibilidad, no basta. Es preciso sumarle la lucha política por la transformación del mundo. La liberación de los individuos sólo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad.

El sueño se convierte en una necesidad, indispensable. En torno a esto, otro punto generaba críticas, precisamente el papel que yo le reconocía y continué reconociéndole a la subjetividad en el proceso de transformación de la realidad o a las relaciones entre subjetividad y objetividad indicotomizables, conciencia y mundo.

A partir de la publicación de la *Pedagogía del oprimido* no fueron pocas las veces que escribí o hablé sobre este tema, ya en entrevistas, sobre todo a revistas, ya en ensayos o en seminarios. No está por demás, sin embargo, que ahora lo retome y lo discuta nuevamente, por lo menos un poco.

Incluso no tengo duda de que éste, que siempre estubo presente en la reflexión filosófica, continúa siendo un tema no sólo actual sino decisivo, en este final del siglo. Continúa siendo objeto de reflexión filosófica, alargándose necesariamente, como objeto de consideraciones, al campo de la epistemología, de la política, de la ideología, del lenguaje, de la pedagogía, de la física moderna.

Tenemos que reconocer, en una primera aproximación al tema, cuán difícil es para nosotros "andar por las calles" de la historia, no importa si "tomando distancia" de la práctica para teorizarla o comprometidos en ella, sin caer en la tentación de sobrestimar la objetividad, reduciendo la conciencia a ella, o ver y entender la conciencia como la todopoderosa y arbitraria hacedora y rehacedora del mundo.

Subjetivismo u objetivismo mecanicista, ambos antidiáléticos, incapaces por eso de aprehender la permanente tensión entre la conciencia y el mundo.

En realidad, sólo en una perspectiva dialéctica podemos entender el papel de la conciencia en la historia, libre de toda distorsión que ya exagera su importancia, ya la anula o la niega.

En ese sentido la visión dialéctica nos indica la necesidad de rechazar como falsa, por ejemplo, la comprensión de la conciencia como puro *reflejo* de la objetividad material, pero al mismo

tiempo nos indica también la necesidad de rechazar igualmente la comprensión de la conciencia que le confiere un poder determinante sobre la realidad concreta.

Del mismo modo, la visión dialéctica nos indica la incompatibilidad entre ella y la idea de un mañana inexorable que ya he criticado antes, en la *Pedagogía* y ahora en este ensayo. No importa que el *mañana* sea la pura repetición del hoy o que el *mañana* sea algo predeterminado o, como lo he llamado, un *dato dado*. Esta visión "domesticada" del futuro de la que participan reaccionarios y "revolucionarios", naturalmente cada uno y cada una a su manera, plantea para los primeros el *futuro* como una repetición del presente que debe, sin embargo, sufrir cambios adverbiales, y para los segundos el futuro como "progreso inexorable".\* Ambas visiones implican una visión fatalista de la historia, donde no hay lugar para la auténtica esperanza.

La idea de la inexorabilidad del futuro como algo que vendrá necesariamente en cierto modo constituye lo que vengo llamando "fatalismo liberador" o "liberación fatalista", vale decir, aquella que vendrá porque está dicho que vendrá.

En la percepción dialéctica el futuro con el que soñamos no es inexorable. Tenemos que hacerlo, que producirlo, o no vendrá más o menos en la forma como lo queríamos. Es muy cierto que no debemos hacerlo en forma arbitraria y sí con los materiales, con lo concreto de que disponemos y además con el proyecto, con el *sueño* por el que luchamos.

Al tiempo que para las posiciones dogmáticas, mecanicistas, la conciencia que vengo llamando crítica toma forma como una especie de epifenómeno, como resultado automático y mecánico de cambios estructurales, para la conciencia dialéctica la importancia de la conciencia está en que, no siendo la fabricante de la realidad, tampoco es, por otro lado y como ya he dicho, su puro reflejo. Es exactamente en este punto donde reside la importancia fundamental de la educación como acto de conocimiento no sólo de contenidos sino de la razón de ser de los hechos económicos, sociales, políticos, ideológicos, históricos

\* Erica Sherover Marcuse, *Emancipation and consciousness. Dogmatic and dialectical perspectives in the early Marx*, Nueva York, Basil Blackwell, 1986.

que explican el mayor o menor grado de "interdicción del cuerpo"<sup>99</sup> consciente a que estemos sometidos.

En los años cincuenta, tal vez más con la intuición del fenómeno que con una comprensión crítica del mismo, aunque ya llegando a ella, en mi tesis universitaria ya aludida en este ensayo afirmé y más tarde repetí en *La educación como práctica de la libertad* que si el progreso de lo que se llamaba "conciencia semitransitiva" a la "transitiva-ingenua" se daba de modo automático, forzada por las transformaciones infraestructurales, el cambio más importante, de la "transitividad ingenua" a la crítica, estaba asociado a un serio trabajo de educación orientado a ese fin.\*

Obviamente las experiencias vividas en el SESI, sumadas a los recuerdos de la infancia y la adolescencia en Jabotão, me ayudaban a comprender, incluso antes de las lecturas teóricas al respecto, las relaciones conciencia-mundo de un modo tendencialmente dinámico, jamás mecanicista. No podía escapar, naturalmente, al riesgo al cual ya me he referido —el del mecanicismo o el del subjetivismo idealista al discutir aquellas relaciones, y reconozco deslices en el sentido de privilegiar la conciencia.

En 1974 participé en Ginebra, junto a Iván Illich, en un encuentro patrocinado por el Departamento de Educación del Consejo Nacional de Iglesias en el cual retomamos los conceptos de "descolarización" él, y de "concientización" yo, para el cual escribí un pequeño documento. Este texto del que voy a citar una buena parte, en vez de simplemente remitir al lector o a la lectora, fue publicado por primera vez por la revista *RISK*, del Consejo Mundial de Iglesias, en 1975.\*\*

Si no hay concientización sin revelación de la realidad objetiva, en cuanto objeto de conocimiento de los sujetos involucrados en su proceso, tal revelación, aun cuando de ella derive una nueva percepción de la misma realidad desnudándose, no es aún suficiente para autenticar la concientización. Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento ya existente, pues se pro-

\* Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.

\*\* En Brasil, aparece en *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976 [*Acción cultural para la libertad*, México, Cuzpa, 1983]. En los Estados Unidos, con el título *The politics of education*, Massachussetts, Bergin and Garvey, 1986.

longa hasta la fase de creación de un nuevo conocimiento, la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad. Su autenticidad se da cuando la práctica de la revelación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad.

Creo que es posible y necesario hacer algunas observaciones a partir de estas reflexiones. Una de ellas es la crítica que me hago a mí mismo de haber tomado el momento de revelación de la realidad social como una especie de motivador psicológico de su transformación al considerar el proceso de concientización en *La educación como práctica de la libertad*. Mi error no estaba, obviamente, en reconocer la importancia fundamental del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. Mi error consistió en no haber tomado esos polos —conocimiento de la realidad y transformación de la realidad— en su dialécticidad. Era como si revelar la realidad significase su transformación."<sup>99</sup>

\* Paulo Freire, *Acción cultural para la libertad*, op. cit.

Otra vez me viene a la memoria el momento en que hace veinticinco años escuché de Erich Fromm, en su casa de Cuernavaca, con la mirada de sus ojos pequeños, azules, brillantes: "Una práctica educativa así es una especie de psicoanálisis histórico-socio-cultural y político."

Es esto lo que los mecanicistas dogmáticos, autoritarios, sectarios, no comprenden y rechazan casi siempre como "idealismo".

Si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo como funciona la sociedad, no es porque sean, digo yo, naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, porque hace mucho que se les prohíbe saber; la salida es la propaganda ideológica, la "eslogización" política y no el esfuerzo crítico a través del cual hombres y mujeres van asumiéndose como seres curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de descubrimiento de la *raison d'être* de las cosas y de los hechos. De ahí que, en el horizonte de la alfabetización de adultos, por ejemplo, yo venga desde hace mucho tiempo insistiendo en lo que llamo "lectura del mundo y lectura de la palabra". Ni la lectura sólo de la palabra, ni la lectura solamente del mundo, sino las dos dialécticamente solidarias.

Es precisamente la "lectura del mundo" la que va permitiendo el desciframiento cada vez más crítico de la o de las "situaciones límite", más allá de las cuales se encuentra lo "inédito viable."

Es necesario, sin embargo, dejar claro que en coherencia con la posición dialéctica en que me ubico, en que percibo las relaciones mundo-conciencia-práctica-teoría-lectura-del-mundo-lectura-de-la-palabra-contexto-texto, la lectura del mundo no puede ser la lectura de los académicos impuesta a las clases populares. Ni tampoco puede tal lectura reducirse a un ejercicio competente de los educadores o educadoras en el cual, como prueba de respeto hacia la cultura popular, callen frente al "saber de experiencia vivida" y se adaptan a él.

La posición dialéctica y democrática implica por el contrario la *intervención* de lo intelectual como condición indispensable para la tarea. Y no hay en esto ninguna traición a la democracia, a la que tan contrarias son las actitudes y las prácticas autoritarias como las actitudes y prácticas espontaneístas e irresponsablemente licenciosas.

Si mi posición en la época hubiese sido la mecanicista, yo no habría hablado siquiera de concientización. Hablé de concientización porque, aún habiendo tenido un deslizamiento en la dirección idealista, tenía tendencia a corregirme pronto y, así, asumiendo la coherencia con la práctica que ya poseía, percibir el movimiento dialéctico conciencia-mundo inherente a ella.

En una posición antidialécticamente mecanicista yo, como todos los mecanicistas, habría renegado de la concientización, de la educación, antes del cambio radical de las condiciones materiales de la sociedad.

La perspectiva dialéctica no puede entender, como antes afirmé, la conciencia crítica a no ser como epifenómeno, "como resultado de cambios sociales y no como factor de ellos", también (Erica Marcuse, 1986).

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

Desde el punto de vista del dogmatismo mecanicista ni siquiera tenemos cómo hablar de concientización. Es por eso que las dirigencias dogmáticas, autoritarias, no tienen por qué dialogar con las clases populares, y sí decirles lo que tienen que hacer.

En forma mecanicista e idealista es imposible entender lo que sucede en las relaciones de opresores u opresoras con oprimidos u oprimidas, como individuos o como clases sociales.

Solamente en la comprensión dialéctica, repitamos, de cómo se dan conciencia y mundo, es posible comprender el fenómeno de la introyección del opresor (u opresora) por el oprimido (u oprimida), la "adherencia" de éste a aquél, la dificultad que tiene el segundo para localizar al primero fuera de sí mismo, oprimido.\*

\* Véase Sartre, Fanon, Memmi, Freire, entre otros.

En este sentido, vuelvo a insistir en la necesidad imperiosa que tienen el educador o la educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender cómo hacen ellos su lectura del mundo, de percibir sus "mañas" indispensables para una cultura de resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que están sometidos.

Entender el sentido de sus fiestas en el cuerpo de la cultura de resistencia, sentir su religiosidad en forma respetuosa, en una perspectiva dialéctica y no sólo como si fuera expresión pura de su alienación. Es preciso respetarla como un derecho suyo, no importa que personalmente la rechacemos en general, o que no aceptemos la forma como es vivenciada por el grupo popular.

En una conversación reciente con el sociólogo y profesor brasileño Otávio Ianni, de la UNICAMP, le escuché relatar algunos de sus encuentros con jóvenes militantes de izquierda, uno de ellos ocurrido en la prisión en Recife en 1963. Ianni no escondía la emoción ante lo que vio y oyó ni su adhesión a la forma en que aquellos militantes respetaban la cultura popular y, en ella, la manifestación de sus creencias religiosas.

—¿Qué necesita usted?—pregunta Ianni al joven encarcelado.

—Una Biblia—respondió.

—Pensé que me pediría el *¿Qué hacer?* de Lenin—dijo Ianni.

—No necesito a Lenin ahora. Necesito la Biblia para entender mejor el universo místico de los campesinos. Sin esa comprensión, ¿cómo puedo comunicarme con ellos?

Además del deber democrático y ético de proceder en esa forma que tienen el educador o la educadora progresistas, tal procedimiento se impone también por exigencias en el campo de la comunicación, como refería el joven de Recife.

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

Siempre en el horizonte de la comprensión dialéctica de las relaciones mundo-conciencia, producción económica-producción cultural, me parece valioso llamar la atención de educadores y educadoras progresistas sobre el movimiento contradictorio en-

tre negatividades y positivities de la cultura. No hay duda, por ejemplo, de que nuestro pasado esclavócrata<sup>40</sup> nos marca como un todo aún hoy. Corra las clases sociales, tanto las dominantes como las dominadas. Ambas revelan comprensiones del mundo y tienen prácticas significativamente indicadoras de aquel pasado que se hace presente a cada instante. Pero el pasado esclavócrata no se agota en la experiencia del señor todopoderoso que ordena y amenaza y del esclavo humillado que "obedece" para no morir, sino en la relación entre ellos. Y precisamente obedeciendo para no morir el esclavo acaba descubriendo que "obedecer", en su caso, es una forma de lucha en la medida en que asumiendo tal comportamiento sobrevive. De aprendizaje en aprendizaje se va fundando una cultura de resistencia, llena de mañas, pero de sueños también. De rebeldía, en la aparente acomodación.

Los quilombos<sup>41</sup> fueron un momento ejemplar de aquel aprendizaje de rebeldía, de reinención de la vida, de asunción de la existencia y de la historia por parte de esclavas y esclavos que, de la "obediencia" necesaria, partieron en búsqueda de la invención de la libertad.

En un reciente debate público sobre la Presencia del Pueblo en la Cultura Nacional, en el que participé con el ya citado sociólogo brasileño Otávio Ianni, refiriéndose a ese pasado esclavócrata y a las marcas por él dejadas en nuestra sociedad, apuntaba también sus puntos positivos—la resistencia, la rebeldía de esclavos y esclavas. Hablaba de la lucha hoy de los "sin tierra", los "sin casa", los "sin escuela", los "sin comida", los "sin empleo", como formas actuales de quilombos.

Aprovechar esta tradición de lucha, de resistencia, y trabajarla es una tarea nuestra, de educadores y educadoras progresistas. Tarea que sin duda se distorsiona en la perspectiva puramente idealista así como en la mecanicista, dogmática, autoritaria, que transforma la educación en pura transmisión de "comunicados".

Otra consideración que no podría dejar de hacer en este ensayo es la que se refiere a la cuestión de los contenidos programáticos de la educación, en cuya discusión, de vez en cuando, se me malinterpreta.

Esto exige una reflexión sobre la práctica educativa misma, que vaya revelándola delante nuestro.

"Tomemos distancia" de ella, como lo hago ahora al escribir en el silencio no sólo de mi escritorio sino de mi barrio, para mejor "aproximarnos" a ella, y así sorprender los elementos que la componen, en sus relaciones unos con otros.

En cuanto objeto de mi curiosidad, que ahora opera epistemológicamente, la práctica educativa a la que "tomando distancia" me "aproximo" comienza a revelarse para mí. La primera comprobación que hago es la de que toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende y aquel o aquella que, en situación de aprendizaje, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido —re-conocido y conocido—, por último, el contenido. Los métodos con que el sujeto enseñante se aproxima al contenido que media el educador o la educadora del educando o educanda. En realidad el contenido, por ser objeto cognoscible que ha de ser reconocido por el educador o la educadora mientras lo enseña al educando o educanda, que por su lado sólo lo aprenden si lo aprehenden, no puede, por eso mismo, ser simplemente transferido del educador al educando, simplemente depositado por el educador en el educando.

La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad.

El educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad.

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

No hay, nunca hubo, ni puede haber educación sin contenido, a no ser que los seres humanos se transformen de tal modo que los procesos que hoy conocemos como procesos de conocer y de formar pierdan su sentido actual.

El acto de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor —el de conocer—, forman parte de la naturaleza de la

práctica educativa. No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. Enseñar es un verbo transitivo-relativo. Quien enseña, enseña algo —contenido— a alguien —alumno.

La cuestión que se plantea no es la de si hay o no educación sin contenido, a la que se opondría la otra, la de puro contenido, porque —repetimos— jamás existió práctica educativa sin contenido.

El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué. Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases —cocineras, porteros, cuidadores— están involucrados en la práctica educativa de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local.

Y que no se diga, con cierto tufllo aristocrático y elitista, que alumnos, padres de alumnos, madres de alumnos, cuidadores, porteros, cocineras, nada tienen que ver con esto. Que el tema de los contenidos programáticos es de la pura competencia de especialistas que se graduaron para el desarrollo de esta tarea. Este discurso es hermano gemelo del otro: el que proclama que el analfabeto no sabe votar.<sup>42</sup>

En primer lugar, defender la presencia participativa de alumnos, de padres de alumnos, de madres de alumnos, de cuidadores, de cocineras, de porteros, en los estudios de los cuales resulte la programación de los estudios de las escuelas, lo que la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo ensaya hoy en la administración peñista<sup>43</sup> de Luiza Erundina, no significa negar la actuación indispensable de los especialistas. Significa simplemente no dejarlos como "propietarios" exclusivos de un componente fundamental de la práctica educativa. Significa democratizar el poder de elección de los contenidos a que se extiende, necesariamente, el debate sobre el modo más democrático de tratarlos, de proponerlos a la aprehensión de los educandos, en lugar de su simple transferencia por el educador a los educandos. Y esto es lo que también viene sucediendo en la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo.<sup>44</sup> No es posible democratizar la elección de los contenidos sin democratizar su enseñanza.<sup>45</sup>

alumno? ¿Significa el diálogo una plática inconsecuente cuya atmósfera ideal sería la de "deja como está para ver cómo queda"? ¿Puede haber un intento serio de escritura y lectura de la palabra sin la lectura del mundo? Significa la crítica necesaria a la educación bancaria que el educador que la hace no tiene que enseñar y no debe hacerlo? ¿Será posible un profesor que no enseñe? ¿Qué es la *codificación*? ¿Cuál es su papel en el cuadro de una teoría del conocimiento? ¿Cómo entender, pero sobre todo cómo vivir la relación práctica-teoría sin que la frase se transforme en una frase hecha? ¿Cómo superar la tentación basista, voluntarista, y cómo superar la tentación intelectualista, verbalista, chacharera? ¿Cómo trabajar la relación lenguaje-cidadanía?

Práctica, política y gnoseológicamente tampoco es posible hacer educación plena sin que estas preguntas estén siempre instigándonos y sin que estemos siempre respondiéndolas.

Creo, en fin, que la manera como las planteo en este ensayo lleva implícita mis respuestas a ellas. Respuestas que expresan mis posiciones político-pedagógicas reafirmadas en este texto.

① Un día recibí una llamada en mi casa de Ginebra. Era domingo, de mañana. Una mañana muy fría con el sol escondido, las montañas francesas que espían a Ginebra desde lejos, envueltas en la cerrazón. Un domingo típico del enero suizo.

Era un trabajador inmigrante español que me pedía una entrevista con y él y dos compañeros suyos, en cualquier noche de la semana próxima. Me dijo que querían conversar conmigo sobre un programa de educación infantil que ellos habían organizado y llevaban adelante. Me adelantó que estaban leyendo la *Pedagogía del optimido*, sobre cuyo contenido estaban igualmente interesados en conversar. Quizá, dijo, dependiendo de su tiempo y de su curiosidad, podríamos reunirnos algunas veces para ese fin.

En el día marcado, y a la hora exacta, llegaron trayendo algunos documentos y algunos ejercicios para niños.

Conversamos un poco sobre el clima y la dureza del invierno. Hablaron de España, indagaron sobre Brasil, después entraron en el asunto que los unía. Sin embargo, tuvieron que hacer una introducción en la cual manifestaron su opción política y su militancia, por una cuestión de método. Hablaron de su experiencia como trabajadores inmigrantes, de las restricciones al derecho a tener a sus familias con ellos, a las que muchos de ellos estaban sometidos; de la necesidad que tenían, por el hecho de tener tan sólo un año de permanencia legal en el país, de ir a su país de origen a cada término de tal permiso, para renovarlo por otro periodo, o no, en el próximo año.

Esa obligación legal, al mismo tiempo que eximía al gobierno suizo de gastar en educación y en salud, por mencionar sólo estos sectores, los obligaba a vivir en una permanente tensión. Su inseguridad vital era una razón más del "cansancio existencial" del cual ya he hablado. Me dieron ejemplos de cómo muchos de sus compañeros experimentaban alegrías salpicadas de temores, en un presente que, no obstante haberles ofrecido el trabajo que les faltaba en su país, era un presente de dudoso mañana. Un presente en el que la carencia del cariño de sus

familiares y su ausencia física minaba su afectividad, sus fuerzas y su resistencia. Por esta razón muchos de ellos, hundidos en el "cansancio existencial" y en la "anestesia histórica", girando alrededor de sus problemas y sus preocupaciones personales, no podían percibir lo "inédito viable" más allá de la "situación límite en que estaban inmersos". Por eso también la dificultad para moverlos de la "anestesia histórica", generadora de una cierta apatía, de un cierto inmovilismo, hacia la preocupación y el debate de naturaleza política. La anestesia histórica de la cual muchos eran presa se sumaba además al clima cultural, político e ideológico de Suiza, desfavorable a las manifestaciones políticas de carácter público. Recuerdo que un poco antes o un poco después del encuentro del que hablo ahora leí una declaración oficial, o casi oficial, de naturaleza sindical, como reacción a una huelga realizada en una construcción de grandes proporciones en Ginebra, que, combatiendo la posición de los trabajadores, deploraba que éstos, "por primera vez en Suiza, por lo tanto poco enterados de los usos y costumbres del país, recurriesen a la fuerza para obtener satisfacción, es decir, que recurriesen a la huelga". Obviamente una nota como ésta no era nada alentadora para el intento de hacer que los trabajadores inmigrantes superasen su apatía por la participación política en que estaban ocupadas sus dirigencias.

La posición declaradamente contraria a la huelga de la nota reforzaba esta "anestesia histórica" de la que hablo en quien la tuviese.

Desde el punto de vista de las dirigencias progresistas de los trabajadores españoles, sin embargo, la reacción política de la nota aparecía como un desafío y también como una confirmación de sus proyectos sobre la necesidad de formación política de sus compañeros españoles.

El proyecto pedagógico del cual me vinieron a hablar en particular, directamente ligado a los hijos de los trabajadores españoles que de acuerdo con las leyes suizas podían traer a sus familias consigo, era, en el fondo, un proyecto de contra-escuela. Era una "escuela" que ponía en tela de juicio a la escuela suiza

\* Sobre las situaciones límite y lo inédito viable, véase la *Pedagogía del oprimido*, pp. 116 ss.

en que estudiaban los niños españoles. Una "escuela" que ponía en jaque a la escuela suiza frente a los niños obreros.

Estábamos exactamente en los comienzos de los setenta, años en los que hicieron eclosión los estudios althusserianos sobre la escuela como reproductora de la ideología dominante. Estudios que no siempre salían librados de distorsiones y exageraciones de interpretación. No creo, si es que no me traiciona la memoria, que hayamos hecho referencia a la Teoría de la Reproducción, pero en el fondo la conversación se centró en la comprensión crítica del papel de la escuela y del papel que en ella pueden tener educadoras progresistas o conservadoras. Vale decir que la conversación versó sobre el poder de la ideología dominante y cómo contrarrestarla. En realidad, centralmente, el programa de la escuela de los trabajadores españoles del que me hablaban con el más justo entusiasmo era la propia escuela suiza, entera, en la que estudiaban regularmente sus hijos. Eso era lo que estaban haciendo y sobre eso vinieron a hablar conmigo aquella noche.

Acompañando la práctica escolar a través de lo que enseñaban en la escuela suiza y de cómo lo enseñaban, aquellos trabajadores españoles pensaban en otra escuela que tomase a la escuela suiza como objeto de su análisis crítico. Había, sin embargo, una condición fundamental para que el niño formase parte de ella. El niño debería, luego de una pequeña experiencia, decidir si continuaría o no frecuentándola. La escuela, por otro lado, no era diaria ni superaba el turno de dos horas tres veces por semana, ni tampoco pretendía sustituir a la escuela suiza. Completarla sí, a través de la experiencia de un pensar crítico sobre el mundo. Los trabajadores españoles que conversaban conmigo estaban convencidos de la necesidad que tenían sus hijos de estudiar con seriedad, de aprender, de crear una disciplina de estudio, y les parecía que la escuela suiza estaba haciéndolo, por lo menos en parte.

Los niños salían de la escuela suiza, de horario integral, y entraban en la otra en la que repensaban lo que habían aprendido o lo que estaban aprendiendo.

El interés primordial de los trabajadores era, por un lado, disminuir el riesgo de alienación que sus hijos corrían lejos de su cultura, riesgo intensamente reforzado por la escuela suiza, indiscutiblemente competente desde el punto de vista de los intereses dominantes, y por el otro estimular en los niños una

forma crítica de pensar, como ya lo he mencionado. De ahí su proyecto. De ahí la escuela *sui generis* que, tomando a la otra por objeto, ponía en jaque su práctica y analizaba su currículum, no sólo el explícito sino también el escondido.

Los educadores de la escuela cuestionadora no eran hijos. Había turnos entre ellos según su tiempo libre. Se preparaban en seminarios realizados durante las noches o en algún fin de semana para el ejercicio de los educadores.

Discutían también con los niños la ideología implícita en los libros de historias infantiles, sin importar si estaban siendo usados por o en la escuela suiza.

Una de las historias que me repitieron entre risas, con un gusto casi infantil pero críticos de la ideología que lo imprimaba, hablaba de la vida simple y feliz de una familia de cerdos. El matrimonio y los tres hijos. El más joven era muy curioso, nada rutinario, probaba todo y siempre estaba buscando algo nuevo, diferente.

Sin embargo, nunca tenía éxito. Sus hermanos mayores seguían derecho todas las reglas preestablecidas y todo les salía muy bien. Cierta domingo de otoño de cielo azul y abierto, el pequeño resolvió escapar del sitio donde vivía la familia para dar rienda suelta a su curiosidad. Nada le salió bien. No bien traspasó el primer espacio prohibido, fue atacado por un perro. Morrido, consiguió aún salvarse por un pelo. Más adelante, movido otra vez por la curiosidad, "picané al perro con vara corta", y el perro en este caso era un enjambre de abejas. El pobre casi muere de las picaduras horribles de las endiabradas y feroces abejas. De fracaso en fracaso, regresa en la nochecita a su casa, cabizbajo, reflexivo. Sin ganas ni de pensar en una nueva aventura. Prudente, pero con aire bondadoso de pedagogo manso, el padre ya lo esperaba y le dijo con sabiduría: "Yo sabía que tú harías eso un día. Era necesario que lo hicieras para aprender que no debemos salir de los carriles que ya encontramos para caminar. Cualquier intento de cambio nos expone a riesgos y sufrimientos que nos cuestan mucho, como debe de haberte ocurrido hoy a ti."

Silencioso, arrepenido y lleno de culpa, el chanchito escuchaba el discurso "sensato" y moderado de su padre.

Contra sugerencias de este tipo, castradoras, contra programas semejantes, sometedores, fue contra lo que los españoles

habían creado su escuela cuestionadora. Su sueño era el de una educación abierta, democrática, que estimulase en los niños el gusto por la pregunta, la pasión del saber y de la curiosidad, la alegría de crear y el placer del riesgo, sin el cual no hay creación.

De ahí la coincidencia entre la *Pedagogía del oprimido*, sobre la cual conversamos en ese y otros encuentros que siguieron, y la experiencia de la escuela cuestionadora.

La lectura de la *Pedagogía* confirmaba algunas de las intuiciones pedagógicas que los habían movido hasta la concreción de su experiencia. Todo análisis de las relaciones dialécticas oprimidos-oprimidos, del proceso de introyección del dominador por los dominados; las reflexiones sobre la educación bancaria, su autoritarismo, la educación cuestionadora, el diálogo, las iniciativas democráticas; la necesidad de desafiar la curiosidad de los educandos en una práctica educativa progresista; la presencia crítica de educadoras y educadores y de los educandos; mientras que, enseñando unas y aprendiendo otros, todos aprenden y enseñan, sin que esto signifique que sean todos iguales o que quien enseña no aprende o quien aprende no enseña. Todo esto los había estimulado a la lectura de Fanon y Memmi cuando releían mis originales de la *Pedagogía*.

Posiblemente, al establecer su convivencia con la *Pedagogía del oprimido* en referencia a la práctica educativa que estaban teniendo, deben de haber sentido la misma emoción que me invadió al adentrarme en los *Los condenados de la tierra* y en *Retrato del colonizado*. Esa sensación placentera que nos asalta cuando confirmamos la razón de ser de la seguridad en la que nos encontramos.

Los resultados positivos que alcanzaron en la escuela cuestionadora llevaron a los padres de los alumnos a buscarlos y a pedirles que hicieran un trabajo semejante al que me habían pedido a mí, me dijeron en nuestro encuentro. Una escuela donde pudiesen discutir juntos su presencia en Suiza, la situación política de España, etc.

A través de la idea puesta en práctica de una escuela que cuestionase la escuela de sus hijos llegaron a cursos, a seminarios o a encuentros de formación política para ellos, los padres. El "juego", en Ginebra, no fue de cartas.

En el año siguiente al que conocí esta experiencia en la que obreros educadores desafiaban a sus hijos a pensar críticamente

a través del cuestionamiento de sus escuelas, Claudius Ceccon, el notable caricaturista brasileño entonces residente en Ginebra, me contó el siguiente relato sucedido con su hijo Flávio.

Cierto día Flávio le dijo, triste y herido, que su profesora le había hecho trizas un dibujo suyo. Viviendo la libertad que él aprendía en casa y que cada día usaba más, experimentándose en un clima de respeto y afecto en el cual su curiosidad no era inhibida y su creatividad tenía campo para expresarse, no podía entender el gesto ofensivo, para con él, y no sólo para con él, de la profesora al romperle su dibujo. Era como si la profesora estuviese rompiendo una parte de él mismo. En el fondo, su dibujo era una creación suya que merecía tanto respeto como un texto o un poema que él hubiese escrito. O una bola de trapo, o un carrito, sin importar con qué material lo hubiese construido. Lo fundamental es que su dibujo era su obra, su creación, y la profesora lo había roto.

Como cualquier padre o madre de opción democrática, y coherente con su opción, Claudius buscó a la profesora para conversar sobre lo ocurrido.

La profesora tenía al niño en gran estima. Habló de él de modo elogioso, resaltando su talento y su capacidad de ser libre.

Claudius se percató, por la mirada de la profesora, por sus gestos, por el tono de su voz, que a ella ni se le ocurría que él había venido para mostrarle su desaprobación sobre lo sucedido con el dibujo de Flávio. Más aún, con lo que había hecho con el propio Flávio, con su creatividad casi destruida por ella.

Feliz con la visita del padre de uno de los alumnos al que ella realmente admiraba, iba y venía palpitante, hablando de sus actividades de clase.

Claudius oía y acompañaba su charla esperando el momento oportuno para hablar de lo sucedido, su enojo ya gastado, disminuido. De pronto ella le muestra una colección de dibujos casi idénticos de un gato negro. Un gato único, multiplicado, que apenas sufría cambios de uno a otro en este o aquel trazo.

—¿Qué tal? —le preguntó la profesora sin esperar respuesta, y de inmediato exclamó—. Los hicieron los alumnos. Les traje un modelo de gato para que lo copiaran.

—Yo creo que hubiese sido mejor que tuviesen un gato vivo, caminando, corriendo, saltando —dijo Claudius—. Los niños habrían dibujado al gato como lo entendiesen, como lo percibie-

sen. Los niños reinventarían el gato de verdad. Tendrían la libertad de hacer el gato que quisieran. Tendrían la libertad de crear, de inventar y de reinventar.

—¡No! ¡No! —casi gritó la profesora—. Tal vez eso sea posible con su hijo, tal vez. No estoy segura, pero tal vez con su hijo eso sea plausible; con él —repetía— que es vivo, inteligente, creativo, libre. Pero ¿y los otros? Me acuerdo de cuando yo era niña —continuó la profesora—. Me aterrizaraban las situaciones en las que se me pedía que eligiera, que decidiera, que creara. Fue por eso mismo que hace pocos días tomé (amenizó la acción de romper con la acción de tomar) un dibujo de Flávio. Él dibujó un gato que no podía existir. Un gato multicolor. No podía aceptar su dibujo. Sería perjudicial no sólo para él sino para todos los otros.

Y ése parecía ser el modo como funcionaba la escuela entera, y no nada más aquella educadora que temblaba de miedo con sólo oír hablar de libertad, de educación, de aventura, de riesgo. Para ella el mundo no debería cambiar y, tal como en la historia del chanchito, jamás deberíamos salir de los carriles que determinan nuestro paso por el mundo. Marchar en los carriles ya puestos para nosotros, ése es nuestro destino, nuestro sino.

Hacer los caminos caminando, reinventar el mundo, transformarlo, ¡jamás!

Fue por cosas como éstas y más serias que éstas por lo que los trabajadores inmigrantes españoles crearon su escuela. Escuela cuestionadora de la otra, la escuela suiza de sus hijos.

En las memorias que guardo de los hechos en cuyo casi centro se mantiene la pedagogía del oprimido, hay unas de los años setenta que jamás olvidaré, de tal manera se encuentran aún enérgicos, activos, los momentos que he vivido y que las memorias guardan.

Me refiero a los varios encuentros que tuve en Ginebra, ya en mi escritorio en el Consejo Mundial de Iglesias, ya en nuestro apartamento de Grand Lancy, con intelectuales, profesores, estudiantes, religiosos, negros, blancos de Sudáfrica. Durante los setenta era raro el mes en que no llegase alguien, hijo o no de Sudáfrica, pero residente en Sudáfrica, de paso por Ginebra, para hablar conmigo de la experiencia trágica, absurda e impensable del racismo.

También era rara la vez en aquella época que yendo a los Estados Unidos no me encontrara con alguna mujer o algún

hombre de Sudáfrica, blanca o negro, por los mismos motivos que explicaban mis encuentros en Ginebra. Y por otros también.

También era raro que al hablar conmigo por teléfono la persona no dijera: "Llegué hace dos días a Ginebra. Por la noche sigo hacia Sudáfrica. Ya que no podía entrar al país con la *Pedagogía del optimido* sin correr un riesgo innecesario, lo he leído entre ayer y hoy. Me desvelé para poder leerlo. ¿Podría conversar con usted hoy antes de viajar?" Obviamente nunca me negué a una de esas consultas. Posteriormente otros encuentros, cancelé entrevistas, alteré agendas, pero nunca me negué a ninguno de aquellos pedidos. Dolores de cabeza, malestar, falta de humor, cansancio, nostalgia de Brasil, lectura de algún libro, escritura de algún texto, ninguna de estas razones podía llevarme a rechazar una sola de esas peticiones. Frente a la necesidad afectiva, emocional, y no solamente política de quien me buscaba, todas esas razones eran razones de menor importancia. Ni siquiera para mí valían como argumento para negar el encuentro que a veces era solicitado para un sábado de tarde o un domingo de mañana.

En el mismo momento en que era consultado por teléfono percibía de tal modo la importancia y la urgencia del encuentro que me sentía tan necesitado de éste como el solicitante. Por eso es que rechazarlo implicaría mi propia frustración.

Mi rebeldía contra todo tipo de discriminación, desde la más explícita y brutal hasta la más subrepticia e hipócrita, no menos ofensiva e inmoral, me acompaña desde mi niñez. Desde mi más tierna infancia reacciono casi instintivamente contra cualquier palabra, cualquier gesto, cualquier señal de discriminación racial. Y también contra la discriminación de los pobres que más tarde se definiría como discriminación de clase.

Los testimonios que escuché de sudafricanos y sudafricanas, blancas y negras o negros, ya en Ginebra, ya en los Estados Unidos, me impactaron y continuaban impactándome hoy cuando los recuerdo, como ahora. La brutalidad del racismo es algo con que difícilmente pueda convivir un mínimo de sensibilidad humana *sin espeluznarse* o decir *¡qué horror!*

Of de blancos sudafricanos o residentes en Sudáfrica, tan disconformes como yo, tan antirracistas como yo, relatos dramáticos de prácticas *discriminatorias* inimaginables. Y de negros también. "No puedo decir *mi Dios* en presencia de los blancos,

tengo que decir *vuestro Dios*", me contó una vez un joven negro, hombre de iglesia, para mi asombro y casi descreído de lo que oía.

Blancos y negros, sudafricanos o residentes en Sudáfrica con quienes conversé, hablaban en general de las relaciones opresores-oprimidos, colonizadores-colonizados, blancos-negros, utilizando elementos de cuño teórico comunes a Fanon, a Memmi y a la *Pedagogía del optimido*. También discutían sobre cómo trabajar principalmente con el cuestionamiento de situaciones concretas y, a través de la profundización de la o de las razones de ser de la experiencia de ser oprimidos que los grupos populares tenían de sí mismos, reconstruir su percepción anterior. En otras palabras, cómo percibir la percepción anterior de la realidad y asumir una nueva comprensión del mundo, sin que esto significase que por estar siendo percibido de un modo diferente el mundo ya hubiese sido transformado. Pero esto significaba que por causa de la nueva *comprensión* del mundo sería posible crear la *disposición* para cambiarlo.

Hoy temo que alguno, algunos, o también algunas, de las inquietas o inquietos intelectuales justamente disconformes que me buscaban en la época formen parte del grupo de los que se dejaron domesticar por la sonoridad de cierto discurso neoliberal. De los que creen que al final la historia es así, la vida es así: los competentes manejan las cosas y crean la riqueza que de cierto modo, y cuando llegue el momento, será más o menos distribuida. El discurso sobre y a favor de la justicia social ya no tiene sentido, y si continuamos haciéndolo en la "nueva historia" estaremos obstaculizando el proceso natural en que los capaces hacen y rehacen el mundo. Entre ellos y ellas se encuentran los que afirman que ya no necesitamos de una educación militante, reveladora de las mentiras de la ideología dominante, sino de una educación *neutral* y ávidamente abocada al *entrenamiento técnico* de la fuerza laboral, la transmisión de los contenidos en la flacura de su tecnicidad y su cientificismo. ¡Qué viejo discurso!

Estas visitas de sudafricanos o residentes en Sudáfrica, sus expresiones de justísima furia y necesaria indignación, coincidieron con mi primera visita a África. A Zambia y a Tanzania. Una vez más, gracias a la *Pedagogía del optimido*. Debía parar en Zambia, donde tendría una semana de seminario en Kiteve, en un

centro de estudios teológicos, Mindolo Ecumenical Foundation, antes de ir a Tanzania para otro seminario en la Universidad de Dar Es Salaam. En ambos encuentros los debates giraron alrededor de la *Pedagogía del oprimido*, que era el motivo de las invitaciones que me habían hecho. Al aterrizar en Lusaka, donde debía transbordar a otro vuelo nacional hacia Kitwe, los altos parlantes del aeropuerto me invitaron a presentarme en el sector de *encuentros*. Allí me esperaban un joven y una joven norteamericanos, casados, que según creo había conocido en Boston hacía dos o tres años. Trabajaban en Zambia como voluntarios y tenían muy buenas relaciones con las dirigencias del MPLA (Movimiento para la Liberación de Angola).

Luego de los abrazos normales me preguntaron si podría quedarme en Lusaka ese día y viajar a Kitwe al día siguiente. El equipo del MPLA en Lusaka deseaba conversar conmigo sobre problemas de educación y lucha, así como alfabetización de las zonas liberadas, etc. Me dijeron que si aceptaba ellos harían la transferencia del vuelo y avisarían al centro de Kitwe.

A la una de la tarde estaba almorzando con la dirigencia del MPLA, comandada por Lucio Lara, que poco tiempo después sería el segundo hombre de Angola como jefe del buró político del partido, en la casa del joven matrimonio.

Tuvimos una tarde y una noche de trabajo con algunos documentales que alimentaban nuestra conversación.

Inicialmente Lara hizo un informe realista de la situación en que se encontraba la lucha por la liberación, para luego debatir la práctica educativa en el seno de la propia lucha. Nos detuvimos en el análisis de cómo, aprovechando la necesidad de la propia supervivencia en la lucha, discutir métodos o procedimientos más eficaces, más rigurosos que los "pases" o los amuletos, por ejemplo. De ningún modo, ni siquiera en el empeño de salvar vidas humanas, en el esfuerzo por superar el saber del sentido común, sería legítimo disminuir ese saber, menospreciarlo: era preciso respetarlo. Su superación pasa por él, ya decía yo en aquella época.

Inclusive éste fue un tema caro al gran líder africano Amílcar Cabral, que inspiró, junto con otros, los movimientos de liberación en las hoy excolonias portuguesas. La capacitación más rigurosa de sus compañeros a través de verdaderos seminarios de formación y evaluación que él acostumbraba coordinar en

sus visitas a los frentes de lucha con el objetivo de superar lo que él llamaba *flaquezas o debilidades de la cultura*. Dijo Amílcar Cabral:

Pero que nadie piense que la dirigencia de la lucha cree que si usamos el *mesito* en la cintura no moriremos. No moriremos en la guerra si no hacemos la guerra o si no atacamos al enemigo en posición de debilidad. Si cometemos errores, si estamos en posición de debilidad, ciertamente moriremos, no hay salida. Ustedes podrán contarme una serie de casos que les vienen a la cabeza: "Cabral no sabe, nosotros vimos casos en los que el *mesito* fue el que salvó a nuestros camaradas de la muerte, las balas venían y se regresaban." Ustedes pueden decir eso, pero yo tengo esperanzas de que los hijos de nuestros hijos, cuando escuchen esto, estarán satisfechos porque el PAIGEC (Partido Africano para la Independencia de Guinea y Cabo Verde) fue capaz de hacer la lucha de acuerdo con la realidad de su tierra, pero dirán: nuestros padres lucharon mucho pero creían en cosas extrañas. Esta conversación tal vez no sea para ustedes ahora, estoy hablando para el futuro, pero tengo la certeza de que la mayoría entiendo lo que digo y de que tengo razón.\*

También discutimos por largo tiempo; permeando la plática con documentales, la cuestión de la alfabetización y la necesidad imperiosa que la propia lucha como proceso planteaba a sus dirigencias de correr —con seriedad, por supuesto— hacia la formación técnica de los militantes, con miras al uso de armas más sofisticadas en la lucha, lo que demandaría otros niveles de conocimiento por parte de los militantes. Simultáneamente con este tipo de preparación avanzaría la formación política de los militantes, que en la comprensión crítica de Amílcar Cabral debían ser simples militantes armados y nunca militares.

Años después tuve la oportunidad de continuar algunos de estos temas con Lucio Lara, en Luanda, cuando él se encontraba al frente del buró político del partido y me convidó, junto con el entonces ministro de educación de Angola, el poeta Antonio Jacinto, que había pasado siete años en los calabozos coloniales, para asesorar a ese ministerio, a través del Consejo Mundial de Iglesias.

\* Amílcar Cabral, *Obras escolhidas*, vol. I, *A arma da teoria - unidade e luta*, Lisboa, Scara Nova, 1976, p. 141.

Aquel encuentro en Lusaka, al igual que el que tuve en Dar Es Salaam con la dirigencia del Frelimo (Frente de Liberación de Mozambique), que me llevó al Campus de Formación de Cuadros, un poco alejado de Dar, en una quinta cedida por el gobierno de Tanzania, me marcó profundamente. Al fin de cuentas yo era invitado a conversar con militantes experimentados en la lucha, cuyo tiempo no podía perderse con divagaciones o con salidas intelectualistas. Lo que ellos querían era entregarse conmigo a la reflexión crítica y teórica sobre su práctica, sobre su lucha en cuanto que ésta era un "hecho cultural y un factor de cultura" (Cabral, 1976). Su confianza en mí como intelectual progresista era realmente importante para mí. Ellos no me criticaban porque así como citaba a Marx también citaba a un campesino. Tampoco me consideraban un educador burgués porque yo defendía la importancia del papel de la conciencia en la historia.

Esa fue una satisfacción —la de, siendo un pensador de la práctica educativa, haber sido comprendido y convidado por militantes en lucha al diálogo sobre su propia lucha, armada o no— que me acompañó durante los años setenta y se prolonga hasta hoy con mi visita a El Salvador, de la cual escribo al fin de este libro. Mi paso por las excolonias portuguesas, con la única excepción de Mozambique; mis idas a Tanzania, mis conversaciones con el presidente Nyerere en que discutíamos *education as self-reliance*\* y la *Pedagogía del oprimido*; mi presencia en Nicaragua, en Grenada —la linda e invadida isla del Caribe—, y mi encuentro con Cuba. Pero al lado de la satisfacción de esos encuentros está la alegría de muchos otros, en los cuatro rincones del mundo, con personas progresistas soñando el sueño posible de cambiar el mundo. Y la *Pedagogía del oprimido* llegando antes, casi siempre, a esos cuatro rincones del mundo y preparando, en cierto modo, mi llegada a ellos.

Recuerdo haber escrito en las noches africanas, entre Kitwe y Dar Es Salaam, un informe severo, fuerte, sobre mi visita. Un informe en el cual transcribía relatos que escuchara de africanos sobre el período anterior a la independencia de Zambia o de Tanzania, en el cual yo mismo hablaba de las marcas crueles del colonialismo y del racismo.

\* La educación como confianza en sí mismo. [T.]

"Hace pocos años —me decía un profesor tanzaniano al venir conmigo al bar del hotel en Dar— yo no podía entrar en este bar como lo hago hoy. Las cosas eran diferentes. Eran increíbles los avisos expuestos en pizarras en nuestras playas: *Blacks and dogs, forbidden*.<sup>\*\*</sup> *Blacks and dogs, forbidden* —casi tarareaba bajito mi amigo el profesor de la Universidad de Dar en la mesa del bar frente a mí— *Blacks and dogs, forbidden*. Era como si al repetir el discurso ofensivo del aviso vergonzoso expresara la justa ira de mujeres y de hombres de todo el mundo frente al ultraje que el racismo significa.

Después anduve con él por la playa antes prohibida, para él y sólo permitida a los blancos. Su "inferioridad genética", de acuerdo con la "ciencia" del famoso profesor "casualmente blanco", contraindicaba el que sus pies de negro tocaran la arena blanca y que su cuerpo negro "ensuciase" las aguas azules de su propio mar. "*Blacks and dogs, forbidden*" —dijo todavía, bien bajito, cuando nos alejamos de la playa para ir a cenar a su casa.

Ya no hay pizarras de esas en las playas de Tanzania, pero el racismo continúa vivo y fuerte, aplastando, destrozando vidas y afeando el mundo.

Dice Patrick Lekota, compañero de Popo Molefe —dos extraordinarios líderes negros sudafricanos—, en carta a un amigo: Hoy estamos siendo juzgados. Antes estaba inquieto por mi familia. Todos mis años se han ido a nuestra lucha. Y debe de cruzarles por la cabeza la pregunta de si aún recuerdo mis obligaciones para con ellos. Pero hoy todo de repente se ha convertido en furia desenfrenada contra el sistema legal de Sudafrica. La semana pasada un Afrikaner prepotente, Jacobus Vorster, fue condenado a pagar una multa (de 1 200 dólares), por amarrar a un peón africano a un árbol y matarlo a golpes. Después fue puesto en libertad para regresar a su granja, con la orden de pagar a la viuda (43 dólares) por mes durante cinco años. El peón (muerto) había matado accidentalmente a un perro de Vorster y herido a otro... La vida africana es muy barata en este país."<sup>\*\*</sup>

\* Prohibida la entrada a negros y perros. [T.]

\*\* Rose Moss, *Shouting at the crocodile*, Boston, Popo Molefe, Patrick Lekota and the Freeing of South Africa Beacon Press, 1990.

He aquí un momento del racismo, pero un momento seguido de millones de instantes violentos, vergonzosos, absurdos como éste.

Desde el tres de enero hasta mediados de febrero de 1973 recorrí doce estados de los Estados Unidos invitado por direcciones religiosas ligadas al Consejo Mundial de Iglesias. En aquella peregrinación me reuní con un sinnúmero de educadores y educadoras. Teniendo siempre como mediadora la *Pedagogía del oprimido*, discutí su práctica con ellos y con ellas tratando entenderla críticamente en el contexto en el cual se daba. No siempre, dígame de pasada, estaban los grupos de acuerdo con el análisis que yo hacía de su contexto histórico-social. Sin embargo las discrepancias, muchas veces sobre cuestiones sustantivas como veremos más adelante, no imposibilitaban el diálogo, generalmente rico y dinámico.

Trabajando en una perspectiva ecuménica, el equipo responsable del viaje entró en contacto con varios grupos de trabajadores sociales de los doce estados que se sumaron al proceso, constituyendo con ellos una comisión coordinadora de eventos. Ésta, por su lado, organizó el calendario de las reuniones.

Durante los días de la semana me reunía con grupos o direcciones de movimientos que, aun negándose, según fui informado, a participar codo con codo con personas ligadas a la iglesia, no eran por esta causa marginados del proceso.

En los fines de semana se realizaba, en una ciudad de uno de los estados en el que me encontrase, un amplio seminario con setenta o más participantes cuyas líneas y temas principales de debate eran definidos en un informe minucioso. En el último fin de semana del viaje se realizó una concurrencia reunión de evaluación en Nueva York con representantes de los doce seminarios cuya pauta de trabajo fue extraída de los informes de cada uno de los doce seminarios.

Como ya dije antes, visito regularmente ese país desde 1967 para participar en encuentros y conferencias, además de haber vivido durante casi un año en Cambridge, en el número 371 de la calle Broadway. Sin embargo, nunca me había expuesto de manera tan sistemática y directa a la compleja y altamente tecnificada realidad estadounidense. Aquellos cuarenta y cinco días me desafiaron al máximo, y me enseñaron bastante. Recordé cosas antes aprendidas, cosas obvias, como por ejemplo

que la *unidad* en la *diversidad* debe ser la respuesta eficaz de los proscritos y de las proscritas, de aquellos a los que se les prohíbe ser, a la vieja regla de los poderosos: *dividir para reinar*. Sin unidad en la diversidad ni siquiera es posible que las llamadas *minorías* luchen en los Estados Unidos por sus derechos fundamentales, podría decirse mínimos, mucho menos que superen las barreras que les impiden "ser ellas mismas" o "minorías *para sí*", las unas *con* las otras y no las unas *contra* las otras.

La primera vez que hice esta afirmación sobre la *unidad en la diversidad* fue en uno de estos seminarios de fin de semana. Un seminario en Chicago. Comenzó la mañana en el hotel en que estaba hospedado con Elza teniendo una de mis más concretas experiencias de discriminación. Sentados en el restaurante para el desayuno, observamos que los meseros iban y venían atendiendo al cliente de la derecha y al de la izquierda, al de enfrente y al de algunas mesas más atrás pasando a lado de nosotros como si no existiésemos o como si en una película de ciencia ficción nos hubiésemos vuelto invisibles bajo el efecto de una de esas drogas milagrosas.

Aquella fue una experiencia que jamás podré olvidar. Y no podría olvidarla precisamente porque al experimentarla demoré mucho en reconocerla como discriminación, y así descubrí que en lo más íntimo de mí ser no creía posible que me discriminaran a mí. Y eso era, por lo menos, falta de humildad de mi parte.

Terminamos sin desayuno porque después de mis justas protestas y de la explosión de mi no menos justa ira, amenizada un poco por la mansedumbre de Elza, nos retiramos "acompañados" por las disculpas del funcionario responsable, tan racista como los meseros.

Ya sobre la hora del comienzo del seminario tomamos un jugo de naranja y un poco de café en el bar de la esquina.

De este modo llegué al amplio salón, cuando todos los participantes del seminario ya estaban presentes, cargando cierto resentimiento así como mucho enojo y una sensación de impotencia, aunada a la sensación de hambre y a la frustración por no haber comido mi plato predilecto de las mañanas norteamericanas: *fried eggs and English muffin*.

\* Huevos fritos y bollos. [T.]

Luego de la apertura de la sesión por parte de la coordinadora las dirigencias de los diferentes grupos se fueron levantando una a una diciendo: "Somos negros y queremos estar solos", "somos indios y queremos estar solos", "somos chicanos y queremos un lugar sólo para nosotros". Un joven negro se volvió hacia el grupo de blancos y dijo con cierta ironía: "Este es el grupo de los otros." Y los blancos, que silenciosos estaban, silenciosos quedaron.

A menos que yo esté totalmente equivocado, en las relaciones entre blancos y negros parece haber, en muchos blancos que se dicen no racistas, algo que los minimiza y les impide luchar auténticamente contra el racismo. Me refiero a lo que al menos a mí me parece ser un fuerte sentimiento de culpa con el que se relacionan con hombres negros y mujeres negras. Y si hay algo que irrite a las personas discriminadas es que las traten con ese modo culposo. La presencia de la culpa sugiere por lo menos vestigios de la razón de ser de la culpa, en este caso, del prejuicio. De ahí la postura conformista que muchos blancos adoptan en situaciones como la descrita. Lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones con negros, chicanos, chicanas, homosexuales, desamparados, obreros, blancos o negros, no tengo por qué tratarlos de modo paternalista, desbordante de culpa, sino discutir con ellos y con ellas, debatir, discrepar como compañeros o como compañeros en potencia, compañeros de lucha, de camino. En realidad los proscritos, los renegados, aquellos a los que se les prohíbe ser, no precisan de nuestra "tibieza" sino de nuestro *calor*, de nuestra solidaridad y de nuestro amor también, pero de un amor sin maña, sin caviaciones, sin sentimentalismos, de un amor armado como aquel del que nos habla el poeta Thiago de Melo.<sup>49</sup>

En medio del silencio que se hizo luego que los dirigentes de cada grupo reivindicaran su aislamiento hablé y dije: "Respeto la posición de ustedes, pero estoy convencido de que cuanto más se identifiquen como tales las llamadas minorías y se cierran las unas a las otras, tanto mejor duermes la única y real minoría: la clase dominante. En todas las épocas, entre los muchos derechos que el poder se arroga, siempre tuvo como condición intrínseca el derecho de perfilar, de describir a quien no tiene poder. Y el perfil que los poderosos hacen de quienes no tienen poder, al ser encarnado por ellos o ellas, obviamente

refuerza el poder de quienes lo tienen y en razón del cual perfilan. Los colonizados jamás podrían ser vistos y perfilados por los colonizadores como pueblos cultos, capaces, inteligentes, imaginativos, dignos de su libertad, productores de una lengua que por ser lengua marcha y cambia y crece histórico-socialmente. Por el contrario, los colonizados son bárbaros, incultos, 'ahistóricos', hasta la llegada de los colonizadores que les 'traen' la historia. Hablan dialectos predestinados a no expresar jamás la 'verdad de la ciencia', 'los misterios trascendentales', y la 'belleza del mundo'.

"Generalmente, en un primer momento de su experiencia histórica, quien no tiene poder acepta, por esa misma razón, el perfil que los poderosos le hacen. Una de las señales de inconformismo de quienes no tienen poder es la rebeldía contra los perfiles que les imponen los poderosos.

"Es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear una *unidad en la diversidad*, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una *demonstración sustantiva, radical*."

Mi discurso irritó a una parte de los presentes. "Ésa es una afirmación blanca" —dijo el joven líder negro con el dedo en alto, con una mirada dura que me fulminaba.

"No. Ésta no es una afirmación blanca —dije yo—. Es una afirmación lúcida y progresista que podría haber sido hecha por un hombre negro, por una mujer negra, por un irlandés de ojos azules, por un chicano, no importa por quién, siempre que sea progresista. Esta afirmación sólo no puede ser hecha por una persona interesada en mantener el *statu quo*, sólo no puede ser hecha, coherentemente, por un racista. Lo que es imposible, sin embargo, es que históricamente, por *n* razones, hoy no haya posibilidad de realizar una unidad en la diversidad. Que las bases de cada 'minoría', por ejemplo, o más probablemente sus dirigencias, no hayan madurado lo suficiente para aceptar el diálogo entre ellas, el estar *con*. Esto es otra cosa. Decir, pues, que la *unidad en la diversidad* es en sí 'una afirmación blanca', no es correcto."

Los grupos se dividieron y se aislaron, discutieron y llegaron a conclusiones sobre ciertos problemas.

6 Otra jornada con momentos inolvidables fue mi primera visita al Caribe con un programa de encuentros y debates en varias islas, comenzando por Jamaica.

En todas las islas, con alguna que otra excepción, los encuentros eran planeados y coordinados por organizaciones que trabajaban en áreas populares, asesorando en varios campos y niveles a los diferentes movimientos sociales.

Una vez más la lectura de la *Pedagogía del oprimido* y la aplicación de algunas de sus sugerencias me traían al campo, donde casi siempre me enfrentaba con problemas idénticos, pero "vestidos", como acostumbro a decir, con "ropa" diferente.

Para evitar un alargamiento innecesario elegí los tres momentos más ricos de la experiencia de este viaje y en ellos me detengo. El primer momento es cuando me prohibieron entrar en Haití, en cuya capital tendría uno de los seminarios para discutir alfabetización y posalfabetización.

En Ginebra yo ya había conseguido la visa de entrada a Haití, por intermedio del Consejo Mundial de Iglesias. Sin embargo, al llegar a Kingston los organizadores del encuentro me informaron que las autoridades haitianas les habían comunicado que me estaba prohibido entrar en el país. Por consiguiente, sustituyeron el seminario de Haití por otro en la República Dominicana.

Vale más la pena subrayar lo que hay de mandoneo, de arbitrariedad, de miedo a la libertad, y también de coraje contra ella, de horror a la cultura, de desprecio al pensamiento, en los regímenes autoritarios, sin pueblo, que comentar cómo me prohibieron entrar en Haití en aquella época. Me dijeron que cuando llegó al conocimiento del gobierno la solicitud de los coordinadores del seminario para que yo ingresase al país, las autoridades nacionales resolvieron, tal vez para ser simpáticas a los ojos del gobierno militar brasileño, consultar a nuestra embajada en Puerto Príncipe.

La respuesta, según la misma fuente, fue un no categórico. Obviamente no puedo probar nada de esto, pero poco importa frente al hecho de que el régimen militar, que se llamaba a sí mismo serio, democrático y puro, se valió de presiones absurdas, no sólo contra mí sino contra muchos otros brasileños en el exilio. Los primeros doctorados *honoris causa* que recibí fueron precedidos por ridículas presiones a las universidades que me

otorgaban estos títulos. Mi periodo en la UNESCO, que fue pagado por la FAO, provocó reacciones del gobierno militar de aquella época que hablan pésimamente de él por la inconsistencia de los argumentos y la mezquindad que éstos contenían.

Después de una larga presión por parte de Elza, mi primera esposa, sobre el consulado brasileño en Ginebra, insistiendo en el derecho que ella y nuestros hijos menores tenían de tener el pasaporte cuya renovación les venía siendo negada hacía más de tres años, el gobierno brasileño ordenó que se les entregara un documento válido solamente en Suiza, como si ellos necesitaban un documento para ir de Ginebra a Zurich. Hablé mucho, por todo el mundo, de la "creatividad" del Ministerio de Relaciones Exteriores brasileño. En el fondo, la diplomacia nacional inventó lo que llamé el "quedaporte" con el que "suavizaba" la vida de los exilados menos peligrosos...

Lo interesante es que Elza viajó conmigo por parte del mundo con su "quedaporte". En los aeropuertos los policías miraban cuidadosamente, examinaban cautelosamente aquella rareza diplomática, sonreían y sellaban, aceptando así no tanto el "quedaporte" sino a la persona humana que lo llevaba. Volvamos al caso.

Prohibida mi entrada en Haití, se organizó otro encuentro en la República Dominicana. Era un grupo de educación popular relacionado con la Iglesia católica. Entre veinte y veinticinco educadores y educadoras que querían discutir conmigo principalmente la cuestión de la temática generadora, la programación de los contenidos programáticos y la crítica de la "educación bancaria". Yendo en dirección a la República Dominicana, hicimos una parada en Puerto Príncipe. Yo viajaba junto a un técnico de las Naciones Unidas y a una educadora jamaicana. Por razones técnicas, el vuelo hacia la República Dominicana sólo despegaría tres horas después. De este modo, mi amigo de las Naciones Unidas llamó por teléfono a una amiga suya que rápidamente vino a buscarnos al aeropuerto para darnos un paseo por la ciudad.

Entré en el país cuando se me había prohibido hacerlo, con mi documento suizo bajo el pasaporte de mi amigo. Un pasaporte azul, que "azulando" el mío, lo preservó de ser examinado. Me impactó la pequeña ciudad. Principalmente la presencia de artistas populares desparramando sus cuadros por las plazas,

LAD

AI

lentos de color, hablando de la vida de su pueblo, del dolor de su pueblo, de su alegría. Era la primera vez que frente a tanta belleza, tanta creatividad artística, tal cantidad de colores, yo me sentía como si estuviese —y de hecho estaba— frente a una multiplicidad de discursos del pueblo. Era como si las clases populares haitianas, privadas de ser, privadas de leer, privadas de escribir, hablasen o hiciesen su discurso de protesta, de denuncia y de anuncio a través del arte, única forma de discurso que les era permitida.

Pintando, no sólo se mantenían sino que mantenían también, dentro de sí mismos, tal vez sin saberlo, el deseo de ser libres.

Hace algún tiempo tuve muchas ganas de volver a Haití, ahora legalmente, cuando el gobierno electo y legalmente democrático fue depuesto por otro aventurero afeador de su mundo y aprisionador de su pueblo. Ahora, con esa nueva traición al pueblo haitiano, no. Es una lástima que lleguemos al fin del siglo, y al fin del milenio, corriendo aún el riesgo histórico de sufrir esos golpes cobardes contra la libertad, contra la democracia, contra el derecho de ser. Una vez más la minoría dominante, con el poder económico y político sobre el cual basa su poder de fuego, su violencia destructiva, aplasta a las mayorías populares de Haití, que indefensas vuelven al silencio y a la inmovilidad. Posiblemente se refugiarán en las artes populares, en sus fiestas, en su música, en el ritmo de su cuerpo, al cual jamás deberán renunciar, pero que hoy son también la expresión de su resistencia.

No me imaginaba, en el trayecto a la República Dominicana, lo que allí me esperaba.

Como ciudadano brasileño no pedí visa de entrada. El problema era que no poseía ni siquiera el "quedaporte" brasileño, y sólo un documento suizo de viaje.

Para la policía del aeropuerto yo no era brasileño sino suizo. Y como suizo, necesitaba la visa. Como no la tenía, me prohibieron la entrada. Me llevaron con bastante grosería hasta la sala de espera para embarcar en el mismo avión cuyo vuelo continuaba hasta Puerto Rico. En el ínterin, mi amigo el técnico de las Naciones Unidas salió de la parte interna del aeropuerto a la sala de llegadas y le contó al sacerdote que me esperaba lo que estaba sucediendo.

Aproximadamente a los quince minutos, cuando ya me había "rechizado" para ir a Puerto Rico y de allí a Ginebra vía Nueva York, fui abordado por el mismo policía que con tanta desconfianza me había traído a la sala de espera desde donde abandonaré el país. "Señor —me dijo él, ya más delicado—, acompañeme que usted va a entrar."

En aquel momento yo ya estaba más para viajar que para quedarme, pero las personas que me esperaban no debían ser castigadas y yo tampoco debía dejar de cumplir la tarea para la cual había venido a la República Dominicana. Acompañé al policía, que se disculpaba, hasta el control de pasaportes donde estaba el sacerdote que mucho tendría que empeñarse aún para que yo pudiese ingresar al país. Es que fui "reprobado" en el test del "libro" del aeropuerto, seguramente hoy sustituido por computadoras. Mi nombre estaba allí enterito, sin errores ni equivocaciones, *Paulo Regulus Neves Freire*, escrito perfectamente, sin una letra de más ni una de menos. Esto significaba que ahora no podía entrar al país por motivos mucho más serios que los anteriores, vale decir, que mi falta de visa de entrada. Ahora no, ahora estaba junto a un sinnúmero de personas "indeseables" —"subversivos peligrosos", "provocadores", contrabandistas, traficantes.

La única salida, según dijo el jefe de policía del aeropuerto, es llamado a opinar, al sacerdote que me había convidado, es hablar con el general de la seguridad. Sólo él puede permitirlo o negarlo. El propio jefe de policía del aeropuerto realizó la llamada.

—Sí —dijo el sacerdote—. Sí, mi general. Si el profesor acepta las condiciones yo me responsabilizo por él.

Cubriendo el micrófono con la palma de la mano derecha me preguntó: ¿Acepta usted quedarse los cinco días aquí sin salir de la casa adonde haremos el seminario? La prensa no puede saber de su presencia en el país. Ni nadie. ¿Acepta?

—Claro que acepto. He venido hasta aquí para conversar, para enseñar y para aprender, y no para pasar o dar entrevistas. Acepto sin problemas —respondí.

—Muy bien, general. El profesor Freire agradece la posibilidad de entrar en nuestro país en las condiciones que usted establece y yo le garantizo que serán cumplidas al pie de la letra.

Pasó el teléfono al jefe de policía del aeropuerto que oyó las órdenes del general en jefe de la seguridad nacional.

Entré. Trabajé los cinco días. Oí excelentes testimonios sobre trabajos en zonas campesinas y urbanas.

Era para eso para lo que yo había venido. Habría sido una inmadurez política de mi parte rechazar la propuesta del general por razones de vanidad personal, por sentirme rechazado.

En los cinco días, sin entrevistas, sin asomarme a la calle, sin visitar la ciudad, hice, sin embargo, lo que debía hacer.

El último día, en el viaje al aeropuerto, el padre dio discretamente algunas vueltas por la ciudad para que yo me llevase una impresión general de la misma.

Experiencia indiscutiblemente incomparable a la que tuve algunos meses después, de una noche preso en un hotel de Libreville, en Gabón, África, cuando viajaba a Santo Tomás y Príncipe atendiendo a una invitación de su recién instalado gobierno.

Preso en tránsito, vaya ironía, en una ciudad llamada *Libreville*, por ser "demasiado peligroso y haber escrito un libro subversivo", según me dijeron sin ninguna clase de subterfugio.

—Pero, señor —dije al policía que tenía aires incontestables de jefe— estoy simplemente pasando por su país en el cual me demoraré veinticuatro horas solamente porque el vuelo hacia Santo Tomás sale mañana por la tarde. Por otra parte, estoy pasando por aquí convidado por el gobierno de Santo Tomás y Príncipe. No veo esto que usted me acaba de comunicar, de que estaré preso en el hotel hasta el vuelo de mañana, sino como un abuso de poder contra el cual protesto.

—Usted no estará preso. Usted es nuestro huésped, pero no podrá salir de su cuarto.

Minutos después me cerraron la puerta del cuarto de hotel por el lado de afuera.

No estaba preso. ¡Qué extraña semántica!

De aquella primera visita al Caribe hubo un punto que me impresionó mucho. Y fue la experiencia de visitar la linda y pequeña isla de Dominica.

Los campesinos habitantes de una hacienda —núcleo de producción agrícola— que había entrado en crisis consiguieron que el gobierno la expropiase —lo que según me dijeron también interesaba a la empresa británica que la explotaba— y se la entregase a ellos, que la pagarían en determinado número de años.

Con la expropiación de la hacienda, los campesinos crearon una cooperativa con la ayuda de un ingeniero agrónomo que trabajaba antes en ella. Cuando la visité ya hacía más de un año que administraban la propiedad con excelentes resultados.

Existe un aspecto de carácter personal que me gustaría hacer público en este libro. Una experiencia que viví y sobre la cual hablé con mis hijos de regreso a Ginebra. Fui hospedado por el presidente de la cooperativa que administraba la vida económica, social y educativa de la hacienda. Vivía en una casa muy simple con su esposa y sus hijos, sin luz eléctrica, en una elevación, en una especie de *morro*, como decimos en Brasil. Frente a la casa había un frondoso árbol de mangos, algunos arbustos, un pasto verde.

Llovía cuando bajé del carro para subir la cuesta jabanosa, de un barro viscoso, "primo" del *massapé* del Nordeste brasileño. Una patinada aquí y otra en seguida, mi mano derecha agarrando fuerte el brazo del campesino presidente, mis pies adivinando dónde pisar. Finalmente llegamos a la casa iluminada por una lámpara de querosene.

Hablamos un poco el presidente y yo. La mujer, en un rincón de la sala, no se atrevía a decir nada.

Cansado como estaba, no podía pensar en otra cosa que no fuera irme a dormir.

Antes de ir al cuarto, el cuarto del compañero presidente y su mujer, que me lo habían ofrecido con gesto fraterno, quise orinar, como de costumbre. Fue entonces cuando percibí cuán distante estaba de la vida concreta, de la cotidianidad de los campesinos y de las campesinas, a pesar de haber escrito el libro cuya lectura en sus círculos de estudio los llevara a convidarme para conversar con ellos.

Cuanto más necesidad sentía de orinar, menos libre me sentía para preguntar por el excusado. Complicaba las cosas. Me decía a mí mismo: si pregunto por el excusado y no hay excusado, ¿cómo me van a entender?

En cierto momento me dije: ahora me estoy pareciendo un poco a los blancos liberales que se sienten culpables cuando hablan con los negros, comportamiento al cual ya me referí algunas páginas atrás. Sólo que en este caso el corte es de clase. Me recompuse y entonces pregunté: "¿Dónde queda el excusado?" "¿El excusado? Queda en el mundo" —me dijo el compañero

presidente llevándome cortésmente hasta debajo del árbol de mangos donde ambos aumentamos la cantidad de agua que caía sobre la vegetación.

Después del excusado mi mayor problema era cómo hacer para tomar mi baño matinal al otro día. Mi baño matinal, de la forma como lo hago, tiene que ver con mi posición de clase. Como la forma de hablar, de concordar el verbo con el sujeto, la manera de vestir, de caminar, de gustar de las cosas.

Para mí fue muy positivo convivir no sólo con el matrimonio sino con los campesinos en general. Fue muy bueno principalmente observar cómo trabajaban la cuestión de la educación, de la cultura, de la educación técnica, tanto ellos como sus compañeros de la cooperativa.

Para esto, visité durante dos o tres días el campo mismo, además de una conferencia organizada por la dirigencia en la que participé, con la presencia de casi sesenta campesinos, donde se discutieron problemas de organización curricular y problemáticas de enseñanza-aprendizaje.

Con poco más de un año de ser sus propios patronos y experimentar democráticamente, el trabajo de la hacienda era realmente ejemplar, sin caer en los abusos de la permisividad o del libertinaje por un lado, y sin los abusos de una autoridad sin límites por el otro. La contribución del agrónomo educador era destacada por todos por su seriedad y competencia.

Habían organizado aproximadamente diez "centros" o diez núcleos en toda el área de la hacienda, bajo la dirección de un equipo responsable y con la coordinación de uno de ellos, electo por sufragio. Construyeron diez salas rústicas de piso de tierra con caballetes sobre los cuales se extendían tablas que se transformaban en mesas y con unas extensiones que servían de cocina. Los integrantes del área a la que correspondía el centro se juntaban a la hora del almuerzo para hacer un almuerzo socializado. Todos los participantes del área de cada centro traían de sus casas la contribución que podían —una gallina, un pescado, frutas, etc. También había una comisión de dos, un hombre y una mujer, que se turnaban en la preparación de los alimentos.

Disponían de dos horas diarias para el almuerzo, durante el cual discutían problemas de la experiencia cotidiana. Uno de ellos, también por turno, se encargaba de anotar los asuntos

discutidos o simplemente mencionados en las reuniones diarias. Esos asuntos de las reuniones diarias eran llevados al gran encuentro quincenal que se realizaba durante un sábado en la sede de la cooperativa con la presencia del ingeniero agrónomo y de otros especialistas. La hacienda en su totalidad era considerada por los campesinos no sólo un centro de producción económica sino también de producción cultural. En el fondo los diez "núcleos culturales" dentro de la hacienda eran la mejor manera que encontraron de *abarcarla* como totalidad dentro del proceso de conocer mejor y de capacitarse mejor; la reunión quincenal era el esfuerzo por retotalizar la totalidad abrazada.

Ésa fue una experiencia de educación popular directamente ligada a la producción que vi funcionar de un modo ejemplar en los años setenta.

Recientemente, mientras participaba en una conferencia internacional en Montego, Jamaica (mayo de 1992), conocí a una educadora de Dominica. De inmediato le relaté lo que había visto años atrás y le pregunté si sabía cómo andaba el trabajo en la hacienda comunitaria. "Se acabó. Razones políticas" —me dijo.

A fines de 1979 y comienzo de 1980 estuve dos veces en el Caribe nuevamente. Mi destino fue Grenada, la pequeña y magnífica isla que, como por arte de magia, comenzó una revolución —aparentemente de la noche a la mañana— que aun siendo bonita y mansa no escapó a la ira y al crujir de dientes de la gente rabiosa, dueña del mundo, como de la gente rabiosa que sin ser dueña del mundo se siente dueña de la verdad revolucionaria.

La revolución de Grenada resultó en su momento final de un arranque casi quijotesco de su líder, un joven y ardiente líder, confiado de su pueblo.

Aprovechando la ausencia del jefe de gobierno, Bishop y una docena de compañeros asaltaron una delegación policial que se entregó sin resistencia. Con las armas conquistadas armaron a otros militantes a los que se juntaron otros y otros más, como una bola de nieve, y luego las fuerzas del gobierno se adhirieron al movimiento, de tal modo que provocaron el colapso total del poder. Es obvio que el lado subjetivo de la revolución estaba a la expectativa. El malestar de las mayorías populares, su esperanza y su disponibilidad al cambio, sin lo cual el arranque de

Bishop y sus compañeros no habría superado el segundo obstáculo.

La historia no se entrega ni se curva dócilmente a la voluntad arrogante de los voluntaristas. Las transformaciones sociales se hacen en la coincidencia entre la voluntad popular, una dirigencia lúcida y el momento histórico propio. De este modo, un movimiento popular tomó el poder con un mínimo de costo social. La reacción ni siquiera tuvo tiempo de reaccionar. La isla se preparaba para caminar de otra manera. Un gobierno diferente buscaba cambiar la cara del país.

Mi primera visita a la isla fue combinada un mes antes en Managua, cuando allí estaba convidado por Ernesto Cardenal, coordinador de la Cruzada de la Alfabetización y luego ministro de Educación. Fue en Managua, a cuya cruzada di un poco de mí y de mi comprensión de la educación, donde mi amigo Arturo Ornelles, que trabajara conmigo en Santo Tomás, en África, y que entonces trabajaba en el Sector de Educación de la OEA, me habló del interés que el Ministerio de Educación de Granada tenía en que yo visitase su país. Según Arturo, dependía sólo de mí.

Arturo se encargó de comunicarle al gobierno de Granada que yo aceptaba la invitación pero que sería preciso que el ministro solicitase mi ida al país al Consejo Mundial de Iglesias en cuya División de Educación yo trabajaba. Todo fue arreglado y a mediados de diciembre llegábamos a Granada cuando todo indicaba que sólo los círculos de poder fuera del gobierno y sus "señores externos" se oponían radicalmente a la nueva dirección política del país. Era de esperar que se opusiesen. Defendían sus intereses de clase y de raza.

Deben de haberse sentido jubilosos cuando, con el asesinato de Mr. Bishop por parte del fanatismo sectario y autoritario de una izquierda perversa e incompetente, que provocó fuerte reacción de Fidel Castro, se facilitó la ya fácil invasión de la isla. La invasión desmoronó los sueños de las mayorías populares, que continuarán viviendo una vida difícil, reimpuestas posiblemente en el fatalismo donde no hay lugar para la utopía.

No era ése el clima histórico durante mis dos visitas a Granada. Muy por el contrario, había en las personas una alegría contagiosa. Hablaban con la esperanza de quien comenzaba a participar de la re-creación de su sociedad.

Tres encuentros me impresionaron en la primera visita. Aquel en que, junto con el ministro, discutimos todo el día con los equipos nacionales sobre algunos aspectos fundamentales de la nueva educación que pretendían ir poniendo en práctica poco a poco.

Pensábamos juntos en una educación que, siendo repetitiva de la comprensión del mundo de los niños, los desafiase a pensar críticamente. Una educación en cuya práctica la enseñanza de los contenidos jamás se dicotomizase de la enseñanza de pensar correctamente. De un pensar antidogmático, anti superficial. De un pensar crítico, prohibiéndose constantemente a sí mismo caer en la tentación de la improvisación.

Cualquier esfuerzo en el sentido de implementar las consideraciones referidas, vale decir, cualquier intento de poner en práctica una educación que, respetando la comprensión del mundo de los educandos, los desafíe a pensar críticamente, en primer lugar, y que no separe la enseñanza del contenido del enseñar a pensar correctamente, en segundo lugar, exige la capacitación permanente de los educadores y de las educadoras. Su capacitación científica exige un serio y coherente empeño con miras a superar las viejas marcas autoritarias y elitistas que perduran en las personas, que "habitan" en ellas, siempre prontas a ser reactivadas. Y sin el ejercicio de ese intento de superación, que engloba nuestra subjetividad y que implica el reconocimiento de su importancia, tan menospreciada y disminuida por un dogmatismo que la reduce a un simple reflejo de la objetividad, todo intento de cambiar la escuela para hacerla más democrática tiende a fracasar.

Los dos principios ya referidos pueden inclusive fundamentar toda una transformación de la escuela y de su práctica educativa. Partiendo de aquellos dos puntos, les decía yo a los educadores y las educadoras del encuentro, es posible ir desdoblando *n* dimensiones, innovando la organización curricular, la relación educador-educando, las relaciones humanas en la escuela, dirección-profesores-empleados-cuidadores, las relaciones de la escuela con las familias, con el barrio donde se encuentra la escuela. Quedó arreglado que en el mes de febrero del siguiente año, 1980, se realizaría un primer seminario nacional de capacitación de cuadros que inmediatamente se desdoblaría en un sinnúmero de encuentros formadores por toda la isla.