





Moacir Gadotti

La Escuela y el Maestro
Paulo Freire
y la pasión de enseñar









Moacir Gadotti

La Escuela y el Maestro
Paulo Freire
y la pasión de enseñar

1a. edición
São Paulo, 2007



Copyright © 2007 Publisher Brasil

Editor
Renato Rovai

Coordinación editorial y revisión
Mauricio Ayer

Portada
Carmen Machado

Proyecto Gráfico y diagramación
Amanda Fazano

Datos internacionales de catalogación de la publicación (CIP)
(Cámara Brasileña del Libro, SP, Brasil)

Gadotti, Moacir

A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar / Moacir Gadotti.
- 1a. Ed. - São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

ISBN 978-85-85938-45-1

Bibliografía.

1. Aprendizaje 2. Educación popular 3. Enseñanza 4. Escuelas
5. Freire, Paulo, 1921-1997 6. Maestros - Formación I. Título

07-2934

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Maestros: Formación: Visión de Paulo Freire: Educación 370.71

São Paulo, 2007

PUBLISHER BRASIL

Rua Bruno Simoni, 170

05424-030 - Pinheiros - São Paulo (SP)

Tel/fax: 55 11 3813.1836

livros@publisherbrasil.com.br

www.publisherbrasil.com.br



ÍNDICE

Presentación - Tres libros que se complementan	7
La escuela como un lugar especial	9
La utopía como tema epocal freireano	13
Pedagogía de la lucha, pedagogía de la esperanza	18
Algunas de las tesis freireanas	29
Paulo Freire y la formación del maestro	37
La vida como objetivo central de la práctica docente	52
Aprender a enseñar con sentido	63
Educar en la ciudad que educa	70
El paradigma del oprimido	77
Dar continuidad y reinventar a Freire	84
Referencias bibliográficas	91
Anexo - Pequeño glosario freireano	103









PRESENTACIÓN

Tres libros que se complementan

Cada vez que escribo lo hago porque existe en mí una necesidad interna de decir algo, responder alguna pregunta o por algo que me preocupa. La idea de escribir este libro surgió a partir de dos motivos: el primero, recordar los diez años de la muerte de Paulo Freire; el segundo, mi preocupación por la calidad de nuestra enseñanza y la consiguiente necesidad de formar al maestro. Recurrí entonces a Paulo Freire para encontrar respuestas sobre el cómo enseñar y aprender actualmente, sobre su perspectiva acerca de la formación del educador, la formación del maestro, su visión de la escuela. Resultado: *La escuela y el maestro - Paulo Freire y la pasión de enseñar*, libro que escribí pensando, sobretodo, en mis alumnos de la materia de Pedagogía y de las Licenciaturas.

Este libro complementa dos que ya fueron publicados. En 2001, publiqué, gracias a la Editorial Cortez, un libro sobre Paulo Freire, titulado *Un legado de esperanza*, a través del cual buscaba responder a la interrogante: ¿qué nos dejó como legado? Presenté las lecciones






que él nos dio, su método, su praxis político-pedagógica, sus instituciones originales. Siguiendo con la inspiración del primer libro, poco después, en 2005, publiqué, a través de la Editorial Positivo, el libro *Belleza de un sueño: enseñar y aprender con sentido*, en busca de respuestas a la pregunta ¿Por qué ser maestro hoy, cuál es el sentido de la profesión?

Pero la obra no estaba completa. Faltaba responder cómo Paulo Freire concebía el acto de enseñar, hoy en crisis. ¿Cómo sería la docencia actual según Paulo Freire? Desde la perspectiva de Paulo Freire, ¿qué es ser maestro? ¿Cómo debemos formar el maestro para estos nuevos tiempos? ¿Qué debe *saber* y como debe *ser* para enseñar? Paulo Freire dedicó todo un libro al tema de los conocimientos imprescindibles para la práctica educativa. Ésa era una de sus principales preocupaciones. Me adentré en toda su obra para entender mejor su preocupación y puse mis reflexiones a la disposición de la editorial Publisher Brasil para presentarla hoy a mis lectores y lectoras.

Espero que este libro logre ayudar a que los maestros y maestras sean cada vez mejores, más competentes y, principalmente, más comprometidos y felices dentro de la profesión que escogieron.

Moacir Gadotti

São Paulo, 2 de mayo de 2007





La escuela como un lugar especial

La escuela es el lugar por excelencia para el maestro. Basándome en mis lecturas sobre Paulo Freire, me gustaría hablar de la escuela como un lugar especial, un lugar de esperanza y de lucha.

De la escuela se habla muy mal. Estamos acostumbrados a reclamarle a nuestros maestros como si ellos fuesen los responsables de todos los pesares de la humanidad. Pero la escuela es sin duda el lugar donde pasamos los mejores años de nuestras vidas infantiles y adolescentes. La **escuela** es un lugar hermoso, lleno de vida, independientemente de si cuenta con todas las condiciones o si falta todo, y es que, incluso cuando falta todo, la escuela tiene lo más esencial: la gente. Maestros, alumnos, obreros, directores, cada uno intentando hacer lo que les parece más apropiado. No siempre triunfan en su objetivo, pero siempre lo intentan. Por eso, necesitamos hablar más sobre nuestras escuelas y nuestra educación.

La escuela es un **espacio de relaciones**. En este sentido, cada escuela es única, fruto de su historia particular, de su proyecto y sus agentes. El hecho de que sea un lugar de personas y relaciones, la hace también un espacio para las representaciones sociales. Como institución social, la escuela ha aportado mucho tanto en la



preservación como en la transformación de la sociedad. Desde una perspectiva transformadora, la escuela tiene un papel principalmente crítico y creativo.



La escuela no es sólo un lugar para estudiar, también es un lugar de encuentro donde la gente conversa, discute, argumenta y hace política. Lo que ya está escrito, lo que ya se sabe, lo que ya está establecido debe ser motivo de insatisfacción. Sólo la escuela autoritaria es armoniosa. La escuela no es un espacio físico, al contrario, es por encima de todas las cosas, una manera de ser, una forma diferente de ver el mundo, definida por las relaciones sociales que desarrolla y, si desea sobrevivir como institución, necesita buscar lo que es inherente a ella.

La escuela no puede cambiar todo y mucho menos cambiarse a sí misma, su existencia está estrechamente vinculada con la sociedad que la mantiene. La escuela, al mismo tiempo, también es un factor productivo de la sociedad. Como institución social depende de la sociedad y para transformarse, depende también de las relaciones que mantenga con otras escuelas, con las familias, **de aprender conjuntamente** con ellas, de establecer alianzas con la sociedad, con la población.

No somos seres determinados, sin embargo, nuestra condición de seres inconclusos, inacabados e incompletos nos hace seres condicionados. Lo que aprendemos depende de las *condiciones de aprendizaje*. Estamos programados para aprender, pero lo que

Aulas bonitas

“Es increíble que no imaginemos el significado del ‘discurso’ formador que hace que una escuela gane respeto dentro de su espacio. La elocuencia del discurso ‘pronunciado’ para conservar limpio el piso, bonita el aula, higiénicos los baños, vivas las flores. Existe una pedagogía indiscutible en la materialidad del espacio” (*Pedagogía da autonomia*, p. 50).



aprendemos depende del tipo de *comunidad de aprendizaje* a la que pertenecemos. Nuestra primera comunidad de aprendizaje es la *familia*, el grupo social de la infancia. Allí radica la importancia de esta condición en el desarrollo futuro del niño o niña. La escuela, como segunda comunidad de aprendizaje del infante, necesita tomar en cuenta la comunidad no escolar de los aprendices. Es más, todos necesitamos **tiempo para aprender**, en la escuela, en la familia, en la ciudad.

Cuando los padres, madres u otros responsables siguen de cerca la vida escolar de sus hijos, las posibilidades de que el niño aprenda aumentan considerablemente. Los padres necesitan seguir aprendiendo. Si la calidad de la enseñanza equivale a un alumno que aprende, es necesario que él lo sepa: hay que “acordar” todo con él, involucrarlos como protagonistas de cualquier cambio educativo. El fracaso de muchos proyectos educativos radica en el hecho de desconocer la **participación del estudiante**. El alumno aprende cuando el maestro aprende; ambos aprenden cuando investigan. Como dice Paulo Freire, “no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Ambas tareas van juntas al cuerpo de la otra. Mientras enseño, continúo buscando, documentándome. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me preguntó a mi mismo. Investigo para constatar, cuando constato, intervengo, al intervenir educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y difundir o informar sobre lo que hay de nuevo” (Freire, 1997, p. 32).

Hoy en día, vivimos en una sociedad de **redes y movimientos**, una sociedad que dispone de múltiples opciones de aprendizaje conocida como la “sociedad aprendiente”, en la cual las consecuencias para la escuela, el maestro y la educación en general son enormes. **Aprender a pensar** con autonomía adquiere especial importancia en este sentido, al igual que saber comunicarse, saber investigar, saber hacer, tener raciocinio lógico, aprender a trabajar en equipo, hacer resúmenes y elaborar teorías, saber organizar el trabajo propio, tener

disciplina, ser sujeto de la construcción del conocimiento, estar abierto a nuevos aprendizajes, conocer las fuentes de información, saber articular el conocimiento con la práctica y con otros saberes.

Dentro de ese contexto de adentramiento en la información, el **maestro** constituye más un mediador del conocimiento, una persona que formula los problemas. El alumno necesita construir y reconstruir el conocimiento a partir de lo que hace. Para ello, el maestro también debe ser curioso, buscarle el sentido a lo que hace y utilizar nuevos sentidos para el quehacer de sus alumnos. El maestro dejará de ser entonces una persona *que enseña* y se convertirá en una persona que *organiza* el conocimiento y el aprendizaje. Cabría decir que el maestro se transformó en un aprendiz permanente, un constructor de sentidos, un colaborador y, sobretodo, un **organizador del aprendizaje**. No se puede concebir la enseñanza y aprendizaje sin considerar la “búsqueda, la belleza y la alegría”, nos recordaba Paulo Freire. La estética no está separada de la ética y éstas aparecerán cuando exista placer y sentido en el conocimiento que construimos. Por tal motivo, es necesario que sepamos también el qué, por qué y para qué estamos aprendiendo.

Nadie niega la importancia de la **Educación Básica** para formar ciudadanos y como forma de prepararlos para el trabajo. No obstante, muchos cuestionan la utilidad de esos años de estudio. Por ende, resulta indispensable saber distinguir lo esencial de lo secundario; saber distinguir lo estructural de lo conjetural es fundamental; en fin, saber adónde queremos llegar es crucial. ¿Educar para qué? ¿Cuál es el mundo que soñamos? ¿Cómo educar para lograr ese otro mundo posible? La educación básica es la consecuencia de un largo proceso de comprensión/percepción de lo que es esencial, de lo que es permanente, y también de lo transitorio, de manera tal que un ciudadano pueda ejercer críticamente su **ciudadanía** y construya un **proyecto de vida**, que considere las dimensiones individuales y colectivas con condición para vivir bien en sociedad.



La utopía como epocal freireano

Los pasajes más bonitos de las obras de Paulo Freire son los que tratan sobre el *sueño* y la *utopía*. Paulo Freire era un educador dedicado al futuro. Para leer a Freire, siempre hay que traspasar esa puerta de entrada, la puerta de la utopía. Partiendo desde este punto de vista, me gustaría sacar algunas consecuencias de este aspecto para la **formación del maestro**. La utopía es lo que Freire llamaría un tema “epocal”, según él esta palabra se refiere al tema que abarca el más amplio y compartido interés de toda una época.

En todos sus libros, Paulo Freire siempre nos menciona algo sobre **utopía** y **sueño**. En el libro *Pedagogía de la tolerancia*, Freire nos cuenta que su sueño consistía en una “sociedad menos fea, una sociedad en que sea posible amar y ser amado” (Freire, 2004, p. 91). Cada vez que retomaba el tema, Freire siempre agregaba una idea nueva y nos recuerda que “no es posible soñar y cumplir el sueño si no se comparte ese sueño con otras personas”. (Idem, p.206).

En otro libro, *Pedagogía de la Indignación*, encontramos algunos de esos pasajes bellísimos sobre sueño y utopía:

1ª - “Sin sueño y sin utopía, sin denuncia y sin anuncio, lo único que queda es el entrenamiento técnico al que la educación es reducida” (Freire, 2000, p. 124);

2ª - “El sueño de un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario. Por eso corremos el riesgo tanto de idealizarnos un mundo mejor, desligándonos del nuestro real, como de quedar demasiado ‘adheridos’ al mundo real, sumergiéndonos en el inmovilismo fatalista” (Idem, p. 133);

3ª - “La desproblematización del futuro, dentro de una comprensión mecanicista de la historia, de derecha o de izquierda, conduce necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza” (Ídem, p. 56).

Freire nos habla también de un **pensamiento profético** como un pensamiento utópico, un pensamiento que “anuncia un mundo mejor” sin la soberbia y la arrogancia de quien pretende determinar la historia. Por el contrario, el pensamiento profético, según él “implica la denuncia de lo que estamos viviendo y el anuncio de lo que podríamos vivir. Es un pensamiento esperanzador (...). Hablar sobre el estado de la realidad, denunciarla, anuncia un mundo mejor (...) en la profecía real, el futuro no es inexorable, es problemático. (...). Contra cualquier tipo de fatalismo, el discurso profético insiste en el derecho que tiene el ser humano de comparecer ante la Historia no sólo como su objeto, sino también como sujeto” (Freire, 200, p. 119).

– *¿Cómo define Paulo Freire la utopía?*



– En el libro *El Educador: Vida y Muerte*, organizado por Carlos Rodríguez Brandão, hay un artículo de Paulo Freire titulado “Educación: el sueño posible”, en el cual se versa sobre la utopía, afirmando lo siguiente:

El sueño posible exige que piense diariamente en mi práctica; me exige descubrimiento, el descubrimiento constante de los límites de mi propia práctica, lo que implica percibir y demarcar la existencia de lo que llamo espacios vacíos a ser llenados. El sueño posible tiene que ver con los límites de estos espacios y esos límites son históricos. (...) El tema del sueño posible tiene que ver exactamente con la educación liberadora y no con la domesticadora. El tema de los sueños posibles, reitero, tiene que ver con la educación liberadora siempre que sea práctica y utópica.

Pero no utópica en el sentido de lo irrealizable; tampoco en el sentido de quien habla sobre lo imposible, sobre los sueños imposibles. Es utópica en el sentido de que es una práctica que vive a la unidad dialéctica, dinámica, entre la denuncia y el anuncio, entre la denuncia de una sociedad injusta y explotadora y el anuncio de un sueño posible de una sociedad que por lo menos sea menos explotadora, desde el punto de vista de las grandes masas populares que constituyen las clases sociales dominadas (Freire, 1982, p. 100).

La palabra **utopía** fue acuñada por el escritor católico inglés Thomas Morus (1450-1535) con la publicación de su libro *Utopía*, en 1516. Moro imaginó un lugar perfecto que fuese al mismo tiempo un buen lugar y ningún lugar. Escribiendo en latín y en forma de diálogo, él creó al marinero Rafael Hythloday quien, a su regreso de un viaje con Américo Vespucio, cuenta la historia del descubrimiento de una isla fantástica llamada Utopía, ubicada posiblemente en la costa brasileña, donde existía una sociedad feliz e igualitaria. “El objetivo de las instituciones sociales en Utopía era, primero que nada, ocuparse de las necesidades de consumo público y personal, dejando a cada ciudadano el mayor tiempo posible para liberarse de la esclavitud del cuerpo y cultivar libremente el espíritu y desarrollar sus facultades intelectuales a través del estudio de las ciencias y las artes. Este desarrollo integral representaba para ellos la verdadera felicidad” (Moro, 1998, p. 84). Tomás Moro no olvidó incluir el papel del maestro en su Utopía. En su opinión, el maestro de Utopía debía emplear “todo su talento y experiencia para grabar en el alma aún tierna y fácil de impresionar de la infancia, los buenos principios que constituyen la salvaguarda de la república. El niño que recibe la semilla de esos principios los conserva cuando se hace hombre, convirtiéndose con el tiempo en un factor útil para la preservación del estado” (Ídem, p. 148).

Uno de los estudiosos más importantes con respecto al **papel de la utopía en la educación** es el educador suizo Pierre Furter. En su libro *Educación y reflexión* (1972), Furter dedica un capítulo



entero a la discusión de este tema. Según él, la utopía “tiene una función social educativa porque es una manera de escapar de la violencia, al tiempo que se preparan las reformas necesarias y se organiza mentalmente un espacio propicio para los cambios, sin revolución sangrienta. La utopía no escapa de la historia hacia una isla o una ciudad amurallada (...) pero básicamente constituye una manera de tomar distancia con respecto a la historia, para así poder reflexionar dialécticamente sobre ella. La utopía, gracias al imaginario y a la ficción, permite retraerse un poco de la realidad para escapar de las obligaciones tiránicas que impone la realidad inmediata y medir todas las consecuencias de una acción” (Furter, 1972, p. 39).



Para Paulo Freire “una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica consiste en propiciar las condiciones para que los estudiantes ensayen la experiencia profunda de asumirse en el marco de sus relaciones comunes con otros estudiantes y maestros. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicador, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque también es capaz de amar” (Freire, 1997, p. 46). El educador es un “realizador de sueños”, para él, el pensamiento utópico va muy ligado a la reflexión pedagógica en la medida en que el educador, al reflexionar sobre como su accionar produce cambios, a través de su acción hace realidad, en efecto, una utopía. La educación como un instrumento eficaz de transformación es, en esencia, utópica. No obstante, Furter advierte que en vista de que la utopía guarda relación con la imaginación, siempre será ambigua y es necesario verla de forma crítica. El educador piensa en el futuro, él está dedicado a ese futuro, pero su acción cotidiana está totalmente comprometida con el presente. Su accionar, por ende, representa una acción contradictoria. Es por esto que las relaciones entre el pensamiento utópico y la acción pedagógica constituyen relaciones complejas y



dialécticas, asimismo, la utopía pedagógica debe ser concreta, para que no se convierta en una abstracción delirante.

La utopía atraviesa hoy por un tiempo de crisis. Nosotros los educadores, en un acto pedagógico esencial para la construcción de la educación del futuro, tenemos el compromiso de reafirmarla. Crisis equivale a perder respuestas, las mismas que utilizábamos para vivir mejor. La crisis es ruptura y promesa, es por eso que también representa una oportunidad.







Pedagogía de la lucha, pedagogía de la esperanza

Fue en la década de los ochenta cuando escribí mi primer libro sobre Paulo Freire, *Invitación para leer a Paulo Freire* (1989), en el cual analizaba su vida y obra. En los noventa, con la ayuda de innumerables autores y autoras y al cabo de cinco años de trabajo, terminé el libro *Paulo Freire: una bibliografía* (1996). Un volumen grueso, al cual pocos docentes tenían acceso. En 1996, cuando le entregué el libro a Paulo, él se quedó espantado sobre lo mucho que se había escrito de él. Nos dijo que sabía que habían escrito mucho sobre él, pero que nunca hubiese imaginado que era tanto.

En este momento, como recordatorio de los diez años de la partida de Paulo Freire, me gustaría reflexionar sobre las **lecciones** que dejo, principalmente para nosotros educadores, profesores, animadores culturales y tantos otros que nos dedicamos a la tarea de educar para lograr ese otro mundo posible. Si escribimos mucho sobre él, es porque fue para nosotros principalmente para quién él escribió. Después de 45 años de ejercicio de la docencia, para mí es casi una necesidad hablar sobre él. Así es que quisiera rendir **homenaje** a su persona, en el décimo aniversario de su muerte.

Guardo **recuerdos** hermosos de él.



Conocí personalmente a Paulo Freire en Ginebra, en 1974. Antes de conocerlo, sin embargo, ya había entrado en contacto con su obra, exactamente, con su primer libro llamado *Educación como práctica de la libertad*, publicado en 1967. Sobre este libro, hice mi trabajo final de la licenciatura en Pedagogía.

A partir de 1974, comencé a trabajar cerca de él. Primero, vinieron los intercambios de ideas sobre la situación brasileña, diez años después del golpe militar de 1964. Nos alistamos en campañas para auxiliar presos políticos. Muchos fueron los encuentros en la cantina del Consejo Mundial de Iglesias de Ginebra. Paulo siempre trataba a todos con enorme cortesía y paciencia, siempre soñando con algo, proyectando algo, atendiendo innumerables alumnos de varios países, dando entrevistas, leyendo y escribiendo, discutiendo. Después de orientarme pedagógicamente durante tres años, en 1977 participó como jurado de mi doctorado en la Universidad de Ginebra. Mi tesis versaba sobre **educación permanente**, una educación a lo largo de toda la vida.

Paulo era muy optimista, creía en las personas y sus palabras servían de aliento para que se plegaran a la lucha por otro mundo posible. En reiteradas ocasiones repetía que el mundo es posibilidad y no fatalidad. La educación no es un tesoro que se pierde al “entregársela” a otros. Por el contrario, es un tesoro que crece al ser repartido. Años después afirmaré que sólo es válido el conocimiento cuando se comparte.

En 1977, yo estaba en Ginebra, planificando mi regreso a Brasil. Conversé con él y le conté que la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) me había extendido una invitación. Paulo me confesó que si pudiese volver también lo haría, pero temía ser nuevamente un perseguido político. Volvería sólo si consiguiese un contrato con una universidad pública que, según él, le brindará mayores garantías.

Cuando volví a Brasil, ese mismo año, fui a la Universidad de São Paulo (USP) y a la Unicamp para hablar sobre el tema. El director de la Facultad de Educación de la Unicamp, profesor Eduardo Chaves,

tramitó la propuesta de contratación del profesor Paulo Freire, la cual fue completamente aprobada por los órganos internos de la facultad. Sin embargo, el rector de la Universidad retrasó el proceso de tramitación. Los alumnos y profesores de la Facultad de Educación organizaron varias manifestaciones públicas para exigir la llegada de Paulo Freire. En el ínterin, Don Paulo Evaristo Arns, rector de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) comenzó las negociaciones para traer a Freire. Pero las dificultades no tenían que ver sólo con la contratación. El gobierno brasileño negaba la amnistía a ocho brasileños, entre ellos, Paulo Freire.

En 1978, Paulo fue invitado para abrir un seminario nacional en Brasil, pero le negaron el pasaporte para regresar. Aún así, gracias a una artimaña muy bien elaborada por la Comisión Organizadora del evento, pudo hacer “clandestinamente” (por teléfono), la apertura del I Seminario de Educación Brasileña, realizado en septiembre de 1978, en Campinas. Era la primera vez, desde el inicio de la dictadura militar, que los educadores se reunían libremente, era la primera vez que escuchaban la voz de Paulo Freire. Su voz sonaba misteriosa y subversiva. Paulo habló de la felicidad que representaba para él dirigirse a los educadores brasileños después de 14 años en el exilio. Su intervención fue muy emotiva, afirmando que su palabra “no podría ser otra sino una palabra de afecto, de amor, de cariño, de confianza, de esperanza y de nostalgia también, enorme nostalgia, nostalgia de Brasil, de ese Brasil grande y delicioso, del Brasil de todos nosotros, de ese Brasil de olores deliciosos, del cual hemos estado separados desde hace 14 años, pero del cual nunca nos hemos separado”.

Paulo sentía mucha *saudade de Brasil*. Quería volver, pero sin el pasaporte era imposible. Dentro del país, la lucha por la amnistía ganaba cada vez más terreno en los medios y el gobierno militar tuvo que ceder. El año siguiente, por fin, pudo Paulo y su esposa Elza volver al país. Un 20 de junio de 1979, antes de regresar, Paulo me escribió: “que benditas ganas más de pasarme por ahí; pero aún

mayores son las benditas ganas de aprovechar la pasada, para quedarme ahí. Si el problema de nuestros pasaportes ya se hubiese solucionado, nuestra intención era ir inmediatamente después de que termine el Seminario que voy a coordinar en la Universidad de Michigan el mes de julio. No obstante, todo parece indicar que este año ya no será este año que iremos a Brasil. Nuestro abogado está totalmente convencido de que, durante el mes de julio, ganaremos el mandato de seguridad. Si así fuere, estaremos ahí tal vez en septiembre, siempre y cuando podamos costear los gastos de los pasajes”.

Paulo Freire era una persona bondadosa, generosa y solidaria. Él deseaba el bien para las personas, hablaba bien de ellas, siempre conservaba su ética, su optimismo y su respeto a todos y todas. Todos los títulos de sus libros son positivos, esperanzadores, a pesar de haber sido escritos con la pluma de la indignación. Él escribía para las personas que amaba, por eso, todo lo que escribía debía pertenecer a aquellos para quienes sus libros estaban hechos: para los oprimidos. Tampoco, se molestaba al ver algunos de sus escritos publicados sin consulta previa. Fui testigo de excepción de ello en 1979, cuando traduje el libro *Educación y cambio*, el cual me pidió para hacer el prefacio. Fue sólo después de que le envié el libro que se enteró de su existencia. Un grupo de educadores populares había publicado el libro en Argentina, compilando algunos de sus artículos escritos en Chile, porque necesitaban esos textos para sus prácticas político-pedagógicas.

Lo mismo pasó con varias de sus obras. Educadores populares, educadores comprometidos con la causa del “cambio”, utilizaban sus textos de muchas formas y Paulo nunca se molestó por ello. Fue así que su nombre terminó adquiriendo mayor dimensión que su persona y que el mito alrededor de su “método” ganó fuerza en el mundo. Dado que él escribió en defensa de una causa, la causa de los oprimidos, no le molestaba ver sus escritos “pirateados”. En el caso del libro *Educación y cambio*, no era ninguna piratería. No hace mucho encontré en España, en un encuentro de educadores

populares, una edición artesanal engrapada de la *Pedagogía del oprimido*, que un sindicato de trabajadores había reproducido y que vendía a un euro.

Aprendí mucho con Paulo. Aprendí a tener paciencia impacientemente, a esperar que la verdad aparezca, así tenga que transcurrir un largo día y así ese largo día esté lleno de tropiezos. Algún día la verdad va a aparecer, decía Paulo, cuando fue acusado de no tomar en cuenta los contenidos en la educación y de no ser “directivo”. Él no respondía a las críticas directamente, tan sólo se limitaba a explicar mejor sus posiciones, sin entrar en polémicas

Aprender a escuchar

“Si, en realidad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando con los otros mirándolos de arriba hacia abajo como si fuésemos nosotros los dueños de la verdad que transmitimos a los demás, es escuchando que aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro habla con él, a pesar de que en ciertas condiciones necesite hablarle”. (*Pedagogía da autonomia*, p. 128).

estériles y destructivas. Paulo nunca entró en polémica con nadie, pero tampoco nunca dejó de responder. Cuando Paulo Freire, Sergio Guimarães y yo, juntos, escribimos el libro *Pedagogía: diálogo y conflicto* (1985), Freire respondió a muchas de las críticas que había recibido durante los primeros años posteriores a su retorno a Brasil.

Paulo no se hacía el indiferente con algunas críticas, sobre todo con aquellas que

tenían su asidero en rumores anónimos. Los rumores son cobardes. Sus autores se esconden detrás del anonimato y la murmuración. Aún así, fueron muy pocos los momentos en que lo vi sufrir por esa

causa. Él era, en general, una persona alegre y raramente se sentiría infeliz. En una oportunidad le presente mi teoría sobre el rumor y el odio: odiar sólo daña a quien odia porque el ser odiado, por lo general, nunca saben cuando lo odian y el resto de la gente pues no le da importancia. Paulo se rió de mi teoría y yo me sentí muy feliz. Pero, a veces, es difícil mantener el buen humor ante las críticas, especialmente cuando éstas son personales. Paulo jamás respondió a ningún ataque personal.

Paulo Freire, confesó en el último gran Congreso Internacional sobre su pensamiento, realizado en septiembre de 1996, en Vitória (Espírito Santo, Brasil) que siempre se había considerado a sí mismo como un “niño conectivo”¹. Esa característica no era únicamente personal, era también epistemológica. Él lograba, mejor que cualquier otro intelectual que conozco, crear lazos, interconectar las categorías de la historia, la política, la economía, la clase, el género, las etnias, los pobres y **no-pobres**. Su pedagogía no era sólo una pedagogía para los pobres. Paulo, como ser conectivo, quería ver también como los no-pobres y las clases medias del mundo se unían a trabajar por la transformación del planeta. Toda pedagogía incluye una propuesta política, implícita o explícita. El “método Paulo Freire” es un excelente ejemplo de lo anterior: no tiene sentido separar su método de una visión de mundo. Su teoría del conocimiento va anclada a la antropología.

En todos sus escritos, Freire nos habla de las virtudes como exigencias o **virtudes** necesarias para la práctica educativa transformadora, pero también nos dio ejemplo de esas virtudes, entre ellas, la tolerancia y la **coherencia**. Freire no fue coherente por obcecado, para él la coherencia era una virtud que tomaba la forma de la esperanza. La que más practicaba era la virtud del **ejemplo**:

¹ En 2007, el coordinador de la Universitas Paulo Freire (Unifreire), Jason Ferreira Mafra, defendió su tesis de doctorado sobre el tema de la conectividad en Paulo Freire, en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, titulada: *La conectividad radical como principio y práctica de la educación en Paulo Freire* (Mafra, 2007).

siempre decía lo que pensaba. Dentro de esa coherencia entre la **teoría** y la **práctica**, yo destacaría el valor de la solidaridad.

En 2004, Ana Maria Araújo Freire compiló un libro con diferentes escritos de Paulo Freire, titulado *Pedagogía de la tolerancia*. En este libro, Freire nos habla de la “tolerancia auténtica” como la capacidad de convivir con aquellos que difieren de nosotros: “concibo la tolerancia como virtud de la convivencia humana. Por ese mismo motivo, pienso que la cualidad básica que debemos forjar se aprende por la asunción de su significado ético – la cualidad de convivir con el otro. Con el *otro* – no con el *inferior* (...). Lo que la tolerancia auténtica me exige es que *respete* al otro, sus sueños, sus ideas, sus opciones, sus gustos, que no lo niegue sólo porque piensa diferente. La tolerancia legítima termina por enseñarme que, al experimentarla, aprendo junto al otro” (Freire, 2004, p. 24). **Tolerancia** y **solidaridad** no son una cualidad del ser humano; es inherente a su naturaleza. Es lo que lo distingue de los otros animales.

Otra virtud que alcanzó fue la **simplicidad**. Lo simple no es lo fácil. Es difícil ser simple. Él lograba contrariar el saber cotidiano sin ser presumido, arrogante. Paulo detestaba el intelectual arrogante, sobretodo, el intelectual arrogante de izquierda. Para él, el intelectual de derecha era arrogante por naturaleza, pero el de izquierda lo era por deformación. El último párrafo de su libro hace mención a este tema: “estoy convencido, sin embargo, de que la rigurosidad, la disciplina intelectual seria, el ejercicio de la curiosidad epistemológica no hacen de mí necesariamente un ser odiado, arrogante, lleno de mí mismo. O, en otras palabras, no es mi arrogancia intelectual la que habla de mi rigurosidad científica. Ni la arrogancia es seña de competencia ni la competencia es la causa de la arrogancia. Por otro lado, no niego la competencia de algunos arrogantes, pero lamento la ausencia en ellos de la simplicidad que, sin disminuir en nada su saber, los haría mejores personas. Gente más gente” (Freire, 1997, p. 165).

El legado de **lucha** y **esperanza** de Paulo Freire no pertenece a una persona o institución, sino a quien necesita de él. Recuerdo la película *El Cartero y el Poeta* (de Michael Radford, 1994) en la cual el cartero tomó como suyo un poema de Pablo Neruda para seducir a su novia. Pablo cuestionó al cartero sobre la autoría del poema y el cartero respondió: “la poesía no es de quien la escribe, sino del que la necesita”.

Paul Freire desarrolla el tema sobre la relación entre lucha y esperanza especialmente en su libro *Pedagogía de la esperanza* (1992). Esperanza en la lucha: la esperanza sin la lucha es una ingenuidad y la lucha sin esperanza es “frívola ilusión”, decía Paulo. No nacemos llenos de esperanza. Es por eso que necesitamos una educación que nos la de, una pedagogía de la esperanza. Esa fue la idea que defendió en un emotivo pasaje de su libro *Pedagogía de la esperanza*:

Pensar que la esperanza por sí misma transforma el mundo es actuar movido por tal ingenuidad, es una forma excelente de caer en la desesperanza, el pesimismo, el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha para mejorar el mundo como si la lucha se pudiese reducir sólo a actos calculados, a cientificidad pura, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda tanto en la verdad como en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus dos pilares fundamentales. Lo esencial, como asevero en el contenido de esta *Pedagogía de la Esperanza*, es que ella, a pesar de ser una necesidad ontológica necesita anclarse a la práctica. Como necesidad ontológica, la esperanza necesita de la práctica para volverse realidad histórica. Es por ello que no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que termina siendo una espera en vano. Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero, sin el embate, la esperanza, como necesidad ontológica, pierde el rumbo y se vuelve desesperanza que, algunas veces, pasa a convertirse en trágico desespero. Allí radica la necesidad de una educación orientada a la esperanza. Su importancia es tal para nuestra existencia individual y social que no debemos vivirla de forma equivocada, dejando que se transforme en desesperanza y desespero. Desesperanza y desespero, consecuencia y razón de ser de la falta de acción o del inmovilismo (Freire, 1992, pp. 10-11).

Resulta de suma importancia asociar la **pedagogía de la esperanza** como concepción de la educación, a la **pedagogía de la lucha**. Esas pedagogías son inseparables en el pensamiento de Paulo Freire. Carlos Alberto Torres, uno de los mejores estudiosos de Paulo Freire, afirma que lucha y la esperanza tampoco se pueden separar de su teoría del conocimiento y de su concepción de educación. Para Paulo Freire, “el conocimiento es una construcción social, constituye un proceso de producción discursiva y no un mero resultado final producto de la acumulación de informaciones o hechos” (Torres, 1997, p. 151). El objetivo que Paulo Freire se planteaba consistía en utilizar la educación para mejorar el mundo, neutralizando los efectos de la opresión. La lucha y la esperanza no pueden prescindir la una de la otra dentro de esa tarea humanizadora o de esa “vocación ontológica de la humanidad”, en palabras de Freire. “Según la perspectiva freireana, el objetivo es unir la educación a un proyecto histórico de emancipación social: las prácticas educativas deberían guardar relación con una teoría del conocimiento. Por consiguiente, la educación aparece como acto de conocer y no como una simple transferencia de conocimiento o bagaje cultural de la sociedad. Una vez que se considera la estrecha relación entre conocimiento y poder, se cree que las tradiciones y prácticas culturales en la enseñanza, por decir un ejemplo, disimulan las relaciones de dominación” (Ídem, p. 70).

En el libro *Pedagogía de la Tolerancia*, Paulo Freire confirma esa afirmación realizada por Carlos Alberto Torres: “para mí, el proceso de aprender, el proceso de enseñar implica, ante todo, procesos de producción de saber, de producción de conocimiento, y no de transferencia de conocimiento” (2004, p. 135).

Pedagogía de la esperanza es un reencuentro con la *Pedagogía del oprimido*. Es un relato sobre como él escribió la *Pedagogía del oprimido*. Retoma algunos de sus temas y responde a algunas de las críticas que recibió, entre ellas la del “sello machista” con el que se escribió la obra. Para aquella época, él comentaba que cuando hablaba

de “hombre”, la mujer estaba incluida necesariamente allí. Pero poco después se dio cuenta de que esa no era una explicación correcta. Freire agradeció a las mujeres el hecho de que le hicieran notar cuan ideológico es el lenguaje y que el rechazo de la ideología machista forma parte del proceso de cambio del mundo.

Es necesario distinguir sin separar, en Paulo Freire, su teoría, su método y su praxis. Pensando en los docentes, principalmente los de educación básica, me gustaría presentar algunos planteamientos breves sobre la obra de Freire partiendo de tres enfoques: la **teoría**, el **método** y la **praxis**². Esta presentación se basa en sus principales obras y en el análisis crítico del conjunto de ideas, principios y valores realizado por estudiosos de su pensamiento³, en las diferentes interpretaciones de su obra y en las vertientes de su legado de **lucha** y **esperanza**.



La **teoría del conocimiento** de Paulo Freire sigue estando en boga, especialmente, en lo que se refiere a la respuesta que dio al tema del aprendizaje a partir de cuatro **intuiciones originales**:

- 1^a - el énfasis en las condiciones gnosiológicas del acto educativo;
- 2^a - la defensa de la educación como acto dialógico;
- 3^a - la noción de ciencia abierta a las necesidades populares; y
- 4^a - la planificación comunitaria y participativa.

Se puede decir lo mismo con respecto a su **método**. Para formar su método de enseñanza, aprendizaje e investigación, Paulo Freire parte de las necesidades populares y no de categorías abstractas, entrelazando cuatro modelos interdependientes:

2 Dejo de tratar aquí algunos puntos importantes de la obra de Paulo Freire, en lo que respecta al método por ejemplo, porque ya lo hice en otra obra sobre Paulo Freire, publicada por la Editorial Cortez con el título *Un legado de esperanza*.

3 Ver al final de este libro las “Referencias bibliográficas”.

- 
- 
- 1° - leer el mundo, lo que implica sembrar la curiosidad;
 - 2° - compartir el mundo leído, lo que implica dialogar;
 - 3° - la educación como acto de producción y de reconstrucción del saber;
 - 4° - la educación como práctica de la libertad.

Según Paulo Freire, la libertad no es saber escoger, como aseguran los neoliberales (Friedman, 1982). La libertad es la capacidad de determinarse a sí mismo. La libertad no significa actuar espontáneamente, sino actuar de acuerdo con una dirección consciente.

La teoría y la **praxis** de Paulo Freire traspasaron las fronteras de las disciplinas, las ciencias y los espacios geográficos. Fueron más allá de América Latina. A medida que sus reflexiones fueron ahondando en el tema que persiguió toda su vida —la educación como práctica de la libertad— sus enfoques alcanzaron otros campos del conocimiento, echando raíces en los más diversos suelos, fortaleciendo teorías y prácticas educativas, y también fundamentando las reflexiones no sólo de educadores, sino también de médicos, terapeutas, científicos sociales, filósofos, antropólogos y otros profesionales. Su pensamiento se considera un ejemplo de **transdisciplinaridad**. Freire logró hacer una síntesis personal original entre humanismo y dialéctica, lo que confiere un carácter muy actual a su pensamiento.



Algunas tesis Freireanas

Mis alumnos de la Universidad de São Paulo saben que me encanta usar tesis para trabajar en clase. Los seminarios y grupos de trabajo que discuten sobre las tesis principales de un autor siempre terminan generando debates muy productivos. Ésta es una forma muy práctica de ahondar en la lectura crítica de un autor, sin embargo, vale la pena destacar siempre los argumentos a favor y los argumentos en contra. Esto es lo que suelo hacer en mis clases.

Hay muchas formas de trabajar esas tesis en el salón de clase. Antes de discutir cada tesis, podríamos empezar por leer las obras de Paulo Freire donde se analizan a fondo dichas tesis. Cualquiera que sea el método utilizado siempre debemos relacionarlas con su teoría del conocimiento y su antropología. Resulta imposible entender la pedagogía de Paulo Freire si la separamos de la antropología.

Analicemos algunas de las tesis freireanas que podrían ser objeto de debate. Algunas corresponden a las notas recogidas durante un simposio⁴ sobre Paulo Freire realizado en los años 90 y otras, más tarde, en diferentes cursos sobre Paulo Freire que dicté en la Facultad de la Universidad de Sao Paulo. ¡Éxitos!

⁴ El simposio tuvo lugar en Vitória, Espírito Santo, en septiembre de 1996, y llevó el título: Paulo Freire: Praxis político-pedagógica del educador, coordinado por las profesoras Silvana Ventorim, Marlene de Fátima Pires e Edna Castro de Oliveira, de la Universidad Federal de Espírito Santo.

- 1ª - La interdisciplinaridad freireana no es sólo un método pedagógico o una actitud del maestro: es una exigencia de la propia naturaleza del acto pedagógico.
- 2ª - Los temas que Paulo Freire desarrolla en sus últimas obras dejan entrever el surgimiento de una pedagogía del desarrollo sustentable o ecopedagogía.
- 3ª - El futuro del pensamiento freireano está ligado al futuro de la educación popular y a su reconceptualización, dado que la educación popular constituye un movimiento dinámico y ha atravesado por varios momentos.
- 4ª - Además de las primeras categorías que Paulo Freire utilizó -como “opresor-oprimido”-, hoy encontramos otras como la categoría “excluido”. Es necesario cambiar el contenido y la metodología de la educación popular adaptándolos a la nueva realidad de los “excluidos”.
- 5ª - Según la exposición realizada por el sociólogo Luiz Eduardo Wanderley en el simposio mencionado anteriormente, la obra de Paulo Freire se puede observar a partir de seis ideas de peso: 1ª. Por la ampliación del concepto educativo (adicional al de la educación puramente escolar); 2ª. Por la politicidad inherente a la educación; 3ª. Por el conocimiento de los límites de la práctica educativa; 4ª. Por la construcción de una nueva cultura política; 5ª. Por el principio de la gestión democrática; 6ª. Por una pedagogía basada en la pregunta.
- 6ª - De acuerdo con la presentación realizada por el educador Pablo Gentili en el simposio anterior, el neoliberalismo logra naturalizar la desigualdad. Por ello, Paulo Freire llama nuestra atención con respecto a la necesidad de analizar el proceso de construcción de la subjetividad democrática, mostrando que, por el contrario, la desigualdad no es natural. Es necesario que agudicemos nuestra capacidad de sorprendernos.

- 7^a - Paulo Freire considera imprescindible la politicidad del proceso pedagógico toda vez que los problemas educativos dejan de ser meramente técnicos o pedagógicos, sino también políticos y económicos.
- 8^a - Debemos construir nuestra filosofía de la igualdad y desnaturalizar la desigualdad, concibiéndola como el reconocimiento de la diversidad, lo que constituye el eje fundamental de la pedagogía de la esperanza.
- 9^a - De acuerdo con la presentación realizada por el filósofo y educador Baludino Antonio Andreola, no se puede conquistar, participar o distribuir el poder establecido, sino inventarlo. Paulo Freire nos indica cuál es el papel de los educadores en la creación de una nueva concepción del poder: reinventar la educación reinventando la política.
- 10^a - Según la presentación realizada por la educadora Célia

No hay docencia sin discencia

“Es necesario que desde el comienzo del proceso quede cada vez más claro que, a pesar de ser diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar y quien está siendo formado se forma para posteriormente formar al ser formado. Es en este sentido que enseñar no significa sólo transferir conocimiento, contenidos, tampoco formar es la acción a través de la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y acomodado. No existe docencia sin discencia, ambas se explican a sí mismas y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los distinguen, no se reducen a la condición de objeto, a la relación del uno con el otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Pedagogia da autonomia, p. 25).

Frazão Linhares durante la realización del simposio mencionado, el pensamiento de Paulo Freire es polifónico. Su obra es capaz de generar varias lecturas. Su verbo y su pluma generan diferentes interpretaciones de lugar en lugar. El pensamiento de Freire representa la afirmación de la polifonía como los controladores de una sola voz.

- 11^a - Paulo Freire no se preocupó únicamente por los métodos de alfabetización, no se preocupó únicamente por el desarrollo de la lengua escrita en adultos. Entre otros temas, Freire también se preocupó por las relaciones entre maestro y alumno y con la formación para la conciencia crítica.
- 12^a - De acuerdo con la presentación realizada por el educador Osmar Fávero, Paulo Freire fue el primer educador brasileño que se refirió al analfabetismo como un problema social. Para Freire, el analfabetismo es un problema social que debe solucionarse a través de un profundo proceso de movilización social. Hasta nuestros días, ninguna plataforma del gobierno federal se ha hecho responsable de tal problema.
- 13^a - Angicos se unió a la experiencia del Iseb - Instituto Superior de Estudios Brasileños y a la campaña “De pie y en el piso también se aprende a leer”. Esa fue la primera experiencia sistematizada de alfabetización. La riqueza existencial de la palabra generadora debía pensar cuidadosamente sobre las necesidades lingüísticas para la alfabetización.
- 14^a - La escuela pública popular implantada por Paulo Freire en la Alcaldía Municipal de São Paulo acabó con la tradición de que sólo la elite es competente para gobernar.
- 15^a - De acuerdo a la exposición llevada a cabo por el historiador José Eustaquio Romão en el marco del simposio antes mencionado, Paulo Freire ejerció una función simbólica en la Alcaldía Municipal de São Paulo. Freire creía que la escuela debe ser el canal para el rescate científico de la cultura popular. La escuela pública debe ser el espacio de organización de las

reflexiones sobre las determinaciones sociales. Esa escuela debe tener una función insurreccional, es decir, debe convertirse en un espacio de organización política de las clases populares y en una herramienta de lucha contra hegemónica.

- 16^a - Parece que Paulo Freire comprendió, mucho antes que las universidades, que éstas con su exceso de academicismo, sus luchas internas por el poder y control del conocimiento, suelen ser espacios casi cerrados donde el pensamiento creador enfrenta graves problemas.
- 17^a - Paulo Freire nos enseñó a observar el caos cotidiano e incorporarle la utopía, a no perder la esperanza frente a las dificultades. El educador necesita ser profeta.
- 18^a - El constructivismo crítico freireano es muy fácil de entender y difícil de practicar, ya que exige cambios no sólo a nivel individual, sino también a nivel social.
- 19^a - El espacio de socialización informal ofrece posibilidades de encuentros y vivencia que conducen a la conquista de la solidaridad, del ser humano integral.
- 20^a - Paulo Freire siempre retoma las mismas tesis, releyéndolas en nuevos contextos con la misma mirada humanista. Él ve el mundo bajo la óptica de la liberación humana e individual.
- 21^a - *Pedagogía del oprimido* nació de las luchas utópicas de los años 60 y aún no se han llevado a la práctica. Por ello, este libro de Paulo Freire sigue siendo tan actual y lo seguirá siendo en la medida que hayan oprimidos. Lo que plantea el libro aún no ha sucedido. No se puede dar por superada una pedagogía del oprimido mientras existan oprimidos. No se puede superar la lucha de clases mientras existan privilegios de clase.
- 22^a - La pedagogía del oprimido es tanto una crítica a la pedagogía tradicional, centrada en el maestro, como al movimiento de la Escuela Nueva, que descuida la politicidad de la educación.

Ésa es la razón por la que no podemos catalogar a Paulo Freire como “escolonovista popular”.



- 23^a - La teoría de la comunicación emancipadora acerca a Habermas de Freire. La teoría política de la transformación social lo acerca a Gramsci.
- 24^a - Paulo Freire vive la tensión ante el griego, que sobrevalora el ser y la razón, y el semita, que plantea al bien y al deseo como un centro de vida, como sustenta Benedito Eliseu Cintra (1998).
- 25^a - Paulo Freire puso al oprimido en el escenario de la historia, dado su compromiso político y su teoría como contranarrativa al discurso de los poderosos y privilegiados.
- 26^a - La necesidad de trabajar también con los no-pobres y no-oprimidos es fundamental para crear el contradiscurso entre aquellos que tienen más oportunidades en la sociedad.
- 27^a - El aprendizaje es mucho más fácil cuando los nuevos conocimientos a construir estuviesen relacionados con saberes anteriores de los alumnos.
- 28^a - La utopía es el verdadero realismo del devenir humano. Esto significa que para ser realista en educación, el educador debe ser utópico: la utopía representa un impulso para incorporarnos al camino mucho más allá de los datos históricos. La utopía se convierte en desafío y estímulo.
- 29^a - La pedagogía fenomenológico-hermenéutica de Paulo Freire ofrece una base para la ética y la educación religiosa dentro de la perspectiva de la teología de la liberación.
- 30^a - Las reformas pedagógicas para el pueblo fracasan porque se hacen *para él* y no *por él*: el pueblo termina siendo el objeto y no el sujeto activo de los cambios.
- 31^a - La escuela pública de horario integral propicia la introducción de la teoría freireana, ya que hace posible establecer prácticas

culturales y comunitarias, además de una relación entre la educación formal e informal.

Vale la pena destacar la insistencia de Paulo Freire con respecto a los límites de la educación y, sobretodo, los **límites de la práctica educativa**. La educación no lo puede todo, solía decir. No podemos ser ingenuos si lo que queremos es tener una práctica educativa crítica y transformadora. Paulo Freire no puede ser acusado de ser un optimista ingenuo. “No hay práctica educativa, como cualquiera de las otras prácticas, que escape a los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales. (...). Creo que la mejor afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a los que ella se somete es la siguiente: sin poderlo todo, la práctica educativa puede lograr algo (...). Esta afirmación rechaza, por una parte, el optimismo ingenuo que concibe la educación como la clave de las transformaciones sociales, la solución para todos los problemas; por la otra, el pesimismo igualmente acrítico y mecanicista según el cual la educación, como supraestructura sólo puede lograr algo después de las transformaciones infraestructurales” (Freire, 1993, p. 96).

Paulo Freire era un optimista crítico, sustentando lo que decía Antonio Gramsci: “el pesimismo de la inteligencia es el optimismo de la voluntad”. Porque la educación puede transformar a las personas que transforman el mundo. Transformar personas y transformar el mundo son procesos interconectados.

En el libro más conocido de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, él sostiene una tesis original: la superación de la situación del oprimido no se puede dar simplemente cuando el oprimido asume la posición de opresor. Superar la contradicción oprimido-opresor no implica que los oprimidos se vuelvan opresores, sino eliminar la condición de opresión. Freire nos advierte que el oprimido necesita concientizarse y comprometerse con la lucha. “El hombre no puede participar activamente en la historia, en la sociedad, en la transformación de la realidad si no lo ayudan a tomar conciencia sobre



la realidad y sobre su propia capacidad para transformar (...). Nadie lucha contra fuerzas que no entiende, cuya importancia no resalte, cuyas formas y contornos no pueda distinguir (...). Esto es verdad si se refiere a las fuerzas de la naturaleza (...) también lo es en las fuerzas sociales (...). La realidad no se puede modificar hasta que el hombre descubre que es modificable y que él mismo lo puede hacer” (Freire, 1977, p. 48).

De allí surge la importancia de la educación —como concientización, no la educación “bancaria”— para superar la condición de opresión. Dentro de esa educación concientizadora, educador y educando son sujetos de diálogo en la construcción del conocimiento. La educación concientizadora crea problemas, crítica y da prioridad al diálogo, al respeto, al amor, al acto de crear y recrear, partiendo del estudio “en círculo cultural”, de las situaciones-problema sacadas de la realidad del educando.



Paulo Freire y la formación del maestro

¿Cuál fue la enseñanza que nos dejó Paulo Freire a nosotros los educadores?

– La formación del maestro fue una preocupación constante para Paulo Freire, manifestada a través de sus numerosas obras.

En *Profesora sí, tía no: cartas a quien pretende enseñar*, él reafirma la indispensable **profesionalización de la docencia** contra la desvalorización de esta profesión. Las sociedades no puede consolidar el sueño de cambio sin la presencia de la maestra. Es cierto, dice Freire, “la educación no es la palanca de la transformación social, pero sin ella no se puede lograr tal transformación. Ninguna nación se afirma si excluye esa loca pasión por el conocimiento, sin que se aventure, plena de emoción, a reinventarse a sí misma constantemente, sin que se arriesgue a crear. Ninguna sociedad se afirma sin perfeccionar su cultura, la ciencia, la investigación, la tecnología, la enseñanza. E todo eso comienza con la pre-escuela” (Freire, 1993^a, p. 53). Comienza con una maestra.

En su libro *Miedo y osadía: el día a día del maestro*, Freire, preocupado por esa dialéctica entre **utopía** y **cotidianidad**, entre sueño y realidad, en diálogo con el educador estadounidense Ira Shor, intercambia ideas sobre las experiencias personales de ambos como

docentes, comparando las situaciones vividas en Brasil y en Estados Unidos usando como telón el sueño de una educación libertadora. Aprender es atreverse, es superar el miedo. En eso, ambos son apoyados por el educador popular Carlos Rodríguez Brandão. En su maravilloso libro *Paulo Freire: el niño que conecta el mundo - una historia de personas, letras y palabras*, él afirma que “lo bueno de aprender a leer el mundo en que se vive es que, poco a poco, nuestros miedos van desapareciendo, puesto que la gente sólo siente miedo de lo que no entiende” (Brandão, 2005, p. 18).

En *Miedo y osadía* los autores sostienen que la educación libertadora constituye un estímulo para que las personas se movilicen, organicen y “empoderen” (ellos utilizan la palabra inglesa *empowerment*). Ambos critican el “pensum oficial”, puesto que entienden que esto implica desconfianza en la capacidad de los estudiantes y maestros, negándoles el ejercicio de la creatividad. Freire defiende, en la acción educadora, el **rigor** y no es rigidez, el **derecho del maestro a tomar la palabra**, pero no el derecho de fastidiar a sus alumnos con su discurso.

Las teorías clásicas sobre el **currículo escolar** separaban los contenidos de su proceso de construcción, transformando la educación en un proceso de acumulación de pensamientos ya pensados. Si un niño siente dolor en un diente la actividad medular del currículo debe ser la asistencia odontológica. Existen necesidades, intereses, que son anteriores a todos los currículos, la misma alfabetización, que significa el acceso a la condición humana, según la cual aprender cualquier cosa es una extensión de esa necesidad de ser gente.

La manera en que Paulo Freire defiende el discurso del maestro nos recuerda otro libro escrito esta vez junto a Antonio Faundez, titulado *Por una pedagogía de la pregunta*. En este libro él defendió la capacidad de dirección de la práctica educativa: “se no tenemos nada que proponer o si sencillamente nos rehusamos a hacerlo, en realidad, no tenemos nada que hacer con respecto a la práctica educativa. El tema que se plantea radica en la comprensión pedagógico-

democrática del acto de proponer, por parte del educando (Freire y Faundez, 1985, p. 45). En ese libro, ellos siguen planteando la necesidad de que la escuela tenga un **proyecto político-pedagógico** afirmando que “el punto de partida de un proyecto político-pedagógico tiene que estar exactamente en los niveles de aspiración, en los niveles de sueño, en los niveles de comprensión de la realidad y en las formas de acción y de lucha de los grupos populares” (Ídem, p. 38).

Sin embargo, el libro más importante de Paulo Freire sobre el maestro y su formación es *Pedagogía de la autonomía*, escrito tras su experiencia en la función de secretario municipal de Educación de Sao Paulo (1989-1991), su mayor experiencia como administrador público⁵. Adicionalmente, existe una relación directa entre ese libro y la evaluación que, para ese entonces, Freire realizaba sobre su última experiencia como funcionario público.

En *Pedagogía de la autonomía*, Freire muestra la magnitud de la formación del maestro para cualquier cambio educativo, sobretodo para mejorar la calidad de la enseñanza. La calidad de la educación y la de enseñanza fue un tema constante en los debates de Paulo Freire. Calidad, a su juicio, era un concepto político, como bien afirma en su libro *Política y educación* “precisamente debido a que no hay una calidad sustantiva, cuyo perfil se crea universalmente realizado, una calidad de la cual se pueda decir: esto es calidad, tenemos que familiarizarnos con el concepto e indagar sobre la calidad de la que

⁵ Sobre Paulo Freire como administrador público existen varios trabajos publicados, entre los cuales figuran los de Licínio C. Lima, *rganización escolar y la democracia radical : Paulo Freire y la gestión democrática de la escuela pública* y de Carlos Alberto Torres, conjuntamente con María Del Pilar O Cadiz y Pia Lindquist Wong: *Educación y democracia: la praxis de Paulo Freire en São Paulo*. Viviane Rosa Querubi está por terminar su trabajo de maestría en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, la cual se titula: *Un desafío que no podría rechazar: Paulo Freire como administrador público*. Véase también la tesis de doctorado de Rubens Barbosa de Camargo, *Gestión democrática y nueva calidad de enseñanza: el Consejo de Escuela y el Proyecto de Interdisciplinaridad en las Escuelas Municipales de la ciudad de São Paulo en 1977*.

estamos hablando” (Freire, 1993, p. 42). “Educación y calidad son siempre un asunto político, y sin su comprensión y reflexión no nos sería posible entender ni la una ni la otra” (Ídem, p. 43).

La calidad de enseñanza también se mide a través de la formación de un alumno crítico y politizado. Los neoliberales confunden calidad con competitividad. En los países que presentan desigualdades enormes de ingreso, tal como Brasil, son los docentes quienes financian la expansión de la enseñanza. Si la escuela en estos países conserva aún un poco de calidad se debe al trabajo de los maestros. La desprofesionalización del maestro le concierne como ciudadano.

En el libro *Pedagogía de la autonomía* él nos habla de los “saberes necesarios para la práctica educativa”, señalando una dificultad que había encontrado en la prefectura de São Paulo con respecto a la aplicación de sus teorías educativas, precisamente la formación del maestro. Vale decir que no se trataba de una formación cualquiera, era una formación basada en los principios y valores que él presentaba en su libro. En 1991, Freire dejó de la Secretaria - “me voy como el que se queda”, solía decir, porque su política tendría continuidad con el nuevo secretario Mário Sérgio Cortella. Salía porque quería regresar a escribir y se sentía motivado a escribir sobre la formación del maestro, del educador.

La escuela pública es la escuela de la mayoría, de las periferias, de los ciudadanos que sólo cuentan con ella. Ningún país del mundo se desarrolló sin tener una buena escuela pública. Ninguna sociedad pudo haberse desarrollado sin incorporar a la mayor parte de sus ciudadanos al buen vivir. La escuela pública del futuro, según una visión freireana de ciudadanía, tiene por objeto brindar posibilidades concretas de liberación para todos. Freire entendía la escuela pública como “escuela pública popular” (gran mote de su gestión), como “escuela ciudadana”, la cual el mismo definiría más tarde como “escuela del compañerismo que vive la experiencia tensa de la

democracia”, o utilizando una expresión más concreta la “escuela pública popular”.

La escuela ciudadana es el resultado de un movimiento creciente de renovación educativa, tal como lo fue el movimiento de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX, un movimiento que surgió de las experiencias obtenidas en gestiones populares y democráticas acerca de la escuela⁶. Se caracteriza por el pluralismo de instituciones y de proyectos político-pedagógicos. “La escuela tiene el deber de ser ciudadana y desarrollar en la sociedad la capacidad de gobernar y controlar el desarrollo y el mercado. La ciudadanía necesita controlar el Estado y el Mercado, verdadera alternativa al capitalismo neoliberal y al socialismo burocrático y autoritario” (Gadotti, 2000, p. 252).

En la alcaldía de São Paulo, Freire defendió la Escuela Pública Popular como escuela autónoma, escuela ciudadana, pero enfrentó ciertas dificultades en lo referente a su ejecución, incluso por divergencias en su equipo y porque esa no era la concepción mayoritaria en el Partido de los Trabajadores, que había llegado al gobierno municipal. Pienso que el subtítulo de su libro *Pedagogía de la autonomía* “saberes necesarios para la práctica educativa” se podría traducir como: “los saberes necesarios para el educador a fin de construir la escuela autónoma, la escuela ciudadana”. Y es que esos saberes se refieren a una pedagogía de la educación como el ejercicio de la libertad y la autonomía. Freire siguió repitiendo esa idea constantemente en el Instituto Paulo Freire, fundado en 1991, que a partir de 1992 fue uno de los espacios donde él más analizó y reflexionó sobre los últimos temas que lo preocuparon, incluso el tema de la ecología.

Considero que el título “pedagogía de la autonomía” es una especie de crítica a lo que no logró hacer en su paso por la Alcaldía

⁶ El Movimiento de la Escuela Ciudadana ganó mucha fuerza en los últimos años, incluso en el exterior. Sobre este tema vea las obras de José Eustáquio Romão (2000), de Paulo Roberto Padilha (2004) y de José Clovis de Azevedo (2007), y la numerosa literatura sobre las experiencias en gestión municipal democrática.

de São Paulo y que, en 1977, año en que publicó la obra, representaba una reformulación de lo que había hecho como secretario. La repercusión reinventada de lo que hizo se puede percibir en el hecho de que muchas otras alcaldías adoptaron, con el tiempo, las mismas prioridades que mantuvo la gestión de Freire en São Paulo. A decir verdad, él se identificaba mucho con esas nuevas experiencias de gestión que retomaban lo que él había hecho, sin copiarlo.

Paulo se sentía, a menudo, insatisfecho cuando algunos “seguidores” repetían mecánicamente lo que él había escrito, dicho o hecho. Él se oponía radicalmente a los “repetidores de ideas. Siempre retomaba sus ideas a partir del contexto donde se encontraba y, así, nos dio el ejemplo de que no era ni siquiera repetidor de sus propias ideas. Freire era coherente con sus pensamientos, pero no los repetía. He allí la razón por la cual, en mi opinión, *Pedagogía de la autonomía*, representa no sólo su último libro, sino uno de sus libros más importantes. Sin lugar a dudas, fue el más trascendental para la formación del maestro y para el administrador público. En su último mensaje, Freire nos llama la atención sobre la importancia de formar maestros y de la autonomía de la escuela. Según él, la autonomía es un logro, no una donación. La autonomía no alejará las escuelas de un modelo nacional de calidad, todo lo contrario, mientras mayor sea la autonomía de la escuela, mayor también será su capacidad de alcanzar ese modelo.

—¿Qué necesita saber el maestro para enseñar?

— El maestro necesita saber muchas cosas para poder enseñar. Pero, lo más importante no es **lo que necesito saber** para enseñar, sino **como debemos ser** para enseñar. La base está en no matar al niño que existe en nuestros adentros, matarlo sería una forma de matar al alumno que está allí en frente. El estudiante sólo aprenderá cuando tenga un proyecto de vida y sienta placer por lo que está aprendiendo. El alumno quiere saber, pero no siempre quiere aprender lo que se le enseña. Debemos aprender con la rebeldía del alumno, que es una señal de su vitalidad, una señal de su inteligencia,

la cual debemos canalizar para orientarla hacia la creatividad social y no hacia la violencia.

– *¿Qué significa enseñar dentro de esta óptica emancipadora?*

– Educar siempre significa impregnar de sentido todos los actos de nuestra vida cotidiana. Es entender y transformar el mundo y a sí mismo. Significa compartir con el mundo: compartir más allá del conocimiento y las ideas... compartir el corazón. Inmersos como estamos en una sociedad violenta educar para el entendimiento resulta indispensable. Educar también significa desequilibrar, dudar, sospechar, luchar, participar, estar presente en el mundo.

Educar significa tomar una posición, no apartarse de ella por omisión. Para Paulo Freire “no puede existir camino más ético, más verdaderamente democrático que ser compartir con nuestros estudiantes la forma como pensamos, las razones para que pensemos de esa manera, nuestros sueños, los sueños que nos hacen batallar, pero, al mismo tiempo, darles pruebas concretas, irrefutables, de que respetamos sus opciones cuando se oponen a las nuestras” (Freire, 1993, p. 38). La educación es un espacio donde toda nuestra sociedad se cuestiona a sí misma, se debate y se busca. Como dice Hanna Arendt (2000, p. 247), “la educación es un punto en el que decidimos si amamos el mundo lo suficiente para asumir nuestra responsabilidad con él (...). Asimismo, la educación es donde decidimos si amamos a nuestros hijos e hijas lo suficiente para no expulsarlos de nuestro mundo y abandonarlos sólo con sus propios recursos”.

Educar es reproducir o transformar, repetir servilmente aquello que fue, optar por la seguridad del conformismo, por la fidelidad de la tradición, o, por el contrario, enfrentarse al orden establecido y correr el riesgo de aventurarse; querer que el pasado configure todo el futuro o partir de él para construir algo nuevo. Por todo esto, ser maestro es un privilegio. No podemos imaginar un futuro sin el maestro.

Así es que entiendo la preocupación de Paulo Freire por señalar los **saberes necesarios para la práctica educativa crítica**. Freire

Presencia en el mundo

“La maestra democrática, coherente, competente, que conoce su gusto de vida, su esperanza de un mundo mejor, que certifica su capacidad de lucha, su respeto a las diferencias, sabe cada vez más el valor que tiene para modificarlo en la realidad; la manera consistente con que vive su presencia en el mundo, saber que su paso por la escuela es sólo un momento, pero un momento importante que amerita vivirlo plenamente” (Pedagogia da autonomia, p. 127).

es muy exigente en lo que respecta a ese profesional insustituible. En *Pedagogía de la autonomía*, Freire sostiene que para ser maestro se necesita: rigurosidad metódica, investigación, respeto a los saberes de los educandos, criticidad, ética y estética, dar cuerpo a las palabras a través del ejemplo, tomar riesgos, aceptar lo nuevo, rechazar cualquier forma de discriminación, reflexión crítica sobre la práctica, reconocer y asumir la identidad cultural, tener conciencia de lo infi-

nito, reconocerse como un ser condicionado, respetar la autonomía del ser del educando, tener buenos sentidos, ser humilde, tolerante, aprender la realidad, ser alegre y esperanzador, estar convencido de que el cambio es posible, ser curioso, ser competente a nivel profesional, ser generoso, comprometido, ser capaz de intervenir en el curso del mundo. Enseñar exige libertad y autoridad, amerita ser consciente al tomar decisiones, exige saber escuchar y reconocer que la educación es ideológica, exige estar abierto al diálogo y, finalmente, exige querer mucho a los educandos. Luego, concluye hablando de la necesidad de que el maestro **se forme continuamente**, proceso en que “el momento trascendental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es así, pensando críticamente en la práctica de hoy o de ayer que se puede mejorar la práctica de mañana” (Freire, 1997, p. 44).

Para Paulo Freire, uno de los primeros saberes es el “saber del futuro como un problema y no como algo inexorable. Es el saber de

la Historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo” (Freire, 1997, p.85). Resulta imposible entender el pensamiento pedagógico de Paulo Freire desligado de un **proyecto social y político**. Por ello, no se puede “ser freireano” sólo cultivando sus ideas. Ser “freireano” exige, por sobre todas las cosas, comprometerse con la construcción de “otro mundo posible”. La “pedagogía sin fronteras” de Freire es una invitación para transformar el mundo.

Esa afirmación de Paulo Freire tiene absolutamente todo que ver con el lema del Foro Social Mundial: “otro mundo es posible” y para construir ese otro mundo posible fue que Paulo Freire propuso su **pedagogía de la lucha**. Esa es la razón que nos hace enseñar y aprender: nuestro saber está puesto todo a disposición de una causa.

Las enseñanzas de Paulo Freire para la formación del maestro no están sólo en sus teorías. Por el contrario, se ven reflejados coherentemente en sus prácticas. Noten, por ejemplo, su preocupación por no promover la invasión cultural cuando asesoró al gobierno de Guinea-Bissau (Freire, 1977).

Para Paulo Freire la alfabetización debe ser significativa, y sólo lo es cuando es **producción cultural** y no **reproducción cultural**. Freire dio el ejemplo en el libro escrito conjuntamente con Donaldo Macedo, en el cual reflexionaban sobre su experiencia en Guinea-Bissau (Freire y Macedo, 1990). A partir de su análisis sobre la experiencia obtenida en Guinea-Bissau, Freire reconoce que existieron ciertos “trazos populistas” y crítica el hecho de que los diferentes grupos étnicos no hubiesen tomados en cuenta. Su proyecto de alfabetización no tuvo éxito principalmente porque los diferentes grupos sólo hablan la lengua local y no pudieron aprender a hablar portugués, lengua oficial, y si la aprendían no la usaban, situación que los llevaba de vuelta al analfabetismo.

Paulo Freire insistió en un programa de post-alfabetización para dar continuidad a la formación inicial. Reconoció que las dificultades para el proyecto de una *alfabetización bilingüe* eran enormes, sin

embargo, solía afirmar que la experiencia les hizo aprender muchas lecciones. Una alfabetización emancipadora no podría tener continuidad frente a la “invasión cultural” portuguesa y eurocéntrica. Si la colonización tenía por objetivo “desafricanizar” (Freire, 1977, p. 125), la nueva educación debería reaffricanizar la cultura. Reaffricanizar significaba para Freire, descolonizar las mentes de los colonizados.

Enseñar portugués era indispensable, puesto que era el único idioma común, escrito, hablado e impreso, empero, no podíamos olvidar que ese idioma era la lengua del colonizador. Paulo Freire no era populista para renunciar a la lengua portuguesa. Él intentaba darle un nuevo significado a la enseñanza de la lengua portuguesa en Guinea-Bissau mientras que insistía en alfabetizar también en la “lengua del pueblo”. Freire solía decir que a fin de cuentas es a través de ella que el alfabetizado “ nombra su propio mundo”.

Paulo Freire argumentaba que para que existiese una nueva sociedad se necesitaba una **nueva escuela**, basada en una nueva praxis educativa. Para que esto sucediese, insistía en la necesidad de reflexionar sobre los métodos utilizados por las escuelas de los colonizadores. Antes de transformar las estructuras sociales dominantes necesitamos conocerlas.

Freire había trabajado en Guinea-Bissau junto al equipo del Idac (Instituto de Acción Cultural), del cual fue uno de los fundadores, en conjunto con el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, ambos con sede en Ginebra. Freire no se concebía como un especialista neutro. La experiencia de la alfabetización, iniciada hace cuatro años, integraba un enorme proceso de “reconstrucción nacional”, poco después de la problemática independencia decretada el día 24 de septiembre de 1973 y que Portugal sólo reconoció al cabo de un año, el 10 de septiembre de 1974. La educación era una parte del proceso de cambio por el cual el país atravesaba.

Amílcar Cabral, quien muriera asesinado poco después de la independencia de Guinea-Bissau, había invitado a Paulo Freire, a quien admiraba fervientemente tanto a nivel intelectual como a nivel

de militancia. Amílcar había sido el líder del Paigc (Partido para la Independencia de Guinea y Cabo Verde). Las cartas del libro las dirigían a los miembros de la Comisión de Alfabetización, y, en especial, a Mário Cabral, para aquel entonces, Comisario de Estado para la Educación y la Cultura de Guinea-Bissau.

La lucha por la liberación desarrolló en el pueblo la capacidad de escribir su propia historia. Paulo Freire no fue a Guinea con una receta pedagógica bajo el brazo, siendo coherente con lo que escribió una vez: “la verdadera ayuda es aquella en que los que participan se comprometen mutuamente, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que desean transformar” (Freire, 1977, p. 16). Juntos elaboraron el programa nacional de alfabetización y la política educacional del nuevo gobierno. El pueblo necesita reinventar su sociedad y la educación debería integrar ese gran proyecto histórico. Sería impensable reproducir la educación de los colonizadores. La **verdadera ayuda** es aquella en la cual los que participan se ayudan mutuamente en un esfuerzo común para conocer la realidad opresora que desean modificar. Freire afirma en una de sus cartas que “el tema de fondo no está sólo en sustituir un programa viejo adaptado a los intereses del colonizador por uno nuevo, pero sí en establecer la coherencia entre la sociedad reconstruyéndose revolucionariamente y la educación como un todo que debe estar a su servicio. Y la teoría del conocimiento que ésta debe poner en práctica implica un método de conocer antagónico al de la educación colonial” (Ídem, p. 123).

La preocupación sobre la **contextualización** recorre toda la obra de Paulo Freire. El conocimiento es una información contextualizada. No existe saber sin referencia a un contexto. De allí su insistencia sobre la formación crítica del maestro. Allí está el asidero de su preocupación, por ejemplo, por el proceso creciente de **globalización** en la década de los 90, y sus efectos en la vida cotidiana. La globalización capitalista era una preocupación constante en las últimas conversaciones con Paulo Freire. En las líneas que

presentamos a continuación, resaltó un análisis crítico sobre ese tema que él tocó en su último libro.

Se dice, sin embargo, que la globalización de la economía constituye un momento necesario de la economía mundial, del cual es imposible escapar por sí solo. Se universaliza un dato del sistema capitalista y un instante de la vida productiva de ciertas economías capitalistas hegemónicas como si Brasil, o México, o Argentina tuviesen ser partícipes de la globalización económica de la misma forma como lo hacen en Estados Unidos, Alemania o Japón. Entonces, se toma el tren a mitad de camino y no se discuten las condiciones anteriores y actuales de las diferentes economías. Se nivela el conjunto de deberes entre las distintas economías sin considerar las distancias que separan los derechos de los fuertes y su poder de beneficiarse de ellos y la mano suave de los débiles para ejercer sus derechos. Si la globalización implica superar fronteras, la apertura sin restricciones del libre comercio, termina acabando con los que no pueden resistir. No se indaga, por ejemplo, si en momentos anteriores de la producción capitalista en las sociedades que lideran la globalización actualmente, eran tan radicales en lo que respecta a la apertura que ahora consideran condición indispensable para el libre comercio. En este momento, le exigen a los otros, lo que no aplicaron para si mismas. Uno de los elementos más eficaces de su ideología fatalista es convencer a los perjudicados de las economías sometidas de que en realidad es tal como dicen, que no hay nada que hacer, sino seguir orden natural de los hechos, puesto que es algo natural o casi natural que la ideología neoliberal se esfuerce por hacernos entender la globalización como una producción histórica (Freire, 1997, pp. 143-144).

Ya muchos especialistas se han encargado de analizar el impacto de la globalización en la educación, entre ellos, Martin Carnoy, de la Universidad de Stanford (EE.UU), gran amigo de Paulo Freire. Él utiliza el término “mundialización” (como los franceses) para designar el fenómeno de la “globalización”. De acuerdo con Martin Carnoy, “dos de los fundamentos esenciales de la mundialización son la información y la innovación (...). La circulación masiva de capitales operativos, en la actualidad, se basa en la información, comunicación y *saber* con respecto a los mercados mundiales, y dado que el saber es altamente transferible se presta fácilmente a la mundialización (...). La mundialización ejerce un profundo impacto sobre la educación

en planos bastante diferentes y, en el futuro, ese fenómeno se hará mucho más perceptible a medida que las naciones, regiones y localidades aprendan cuál es el papel fundamental de las instituciones educativas, no sólo para transmitir los conocimientos necesarios para la economía mundial, sino también para reincorporar a los individuos en nuevas sociedades construidas sobre la base de la información y el saber” (Carnoy, 2002, pp. 22-23).

La **globalización** como proceso es algo que data de la antigüedad. Lo que nosotros observamos hoy es la globalización de un modelo de sociedad, el capitalista. Ya hemos pasado por otros procesos de globalización: la helenización, la romanización, la evangelización, la misión civilizadora de la colonización y, hoy en día, el mercado global. Walter Mignolo (2003) distingue en los últimos 500 años, cuatro movimientos de es proceso reciente: Cristiandad, Misión civilizadora, desarrollo y mercado global. Según él, “cada momento corresponde a un proyecto global específico y, ciertamente, inaugura diferentes historias locales que responden a los mismos proyectos globales (Mignolo, 2003, p. 377).

Carnoy se refiere sobre todo a la globalización como fenómeno provocado por la expansión de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de información. Sin lugar a dudas, hay muchas consecuencias positivas del avance tecnológico, pero la tecnología, por si sola, no es libertadora. La globalización capitalista neoliberal (globalismo) trabaja con la noción de “gobierno” (aparatos administrativos) separada de la noción de “estado”. El estado, además del gobierno, tiene una dimensión simbólica que incluye la noción de ciudadanía. El estado no sólo financia la educación, también construye valores, sentidos (derechos, ciudadanía...). Para el “globalismo”, el **ciudadano** se reconoce sólo como cliente, como consumidor, que tiene una “libertad de escoger” entre diferentes productos. El ciudadano necesita estar bien informado para “escoger”. Era por esto que él necesita saber del “*ranking*” de las principales

escuelas, las “mejores”. Ese ciudadano no necesita ser emancipado. Sólo necesita “saber escoger” (Friedman, 1982).



El **argumento básico** del modelo neoliberal está en la justificación de que es el único modelo eficaz frente al fracaso de las economías socialistas y del “estado de bienestar”. Esto impone la necesidad de **adaptar la educación a las exigencias de la “sociedad de mercado”** (sostienen que el sistema educativo está en crisis porque no está adaptado para la globalización capitalista que considera la escuela como una empresa que necesita someterse a la lógica de la rentabilidad y la eficiencia), principalmente los **contenidos**, la **evaluación**, la **gestión** de la educación, puesto que ellos están “atrasados”, al no responder a las nuevas exigencias del mercado.

Contra esa ofensiva neoliberal en el campo de la educación el **Foro Mundial de Educación** aprobó, en su quinta edición, realizada en Nairobi (Kenia) a finales de enero de 2007, una Plataforma Mundial en defensa del derecho a la educación pública y contra la mercantilización de la educación. En ese sentido, el Foro Mundial de Educación representa una fuerza real de resistencia contra las amenazas de las políticas neoliberales y, al mismo tiempo, una esperanza de construir la educación necesaria para ese “otro mundo posible”.

Plataforma del Foro Mundial de Educación

1. Luchar por la **universalización del derecho a la educación pública** con todas y todos los habitantes del planeta, como derecho social y humano de aprender, indisociable de otros derechos, y como deber de estado, incorporando la lucha por la educación a la agenda de lucha de todos los movimientos y organismos involucrados en la construcción del proceso del FME y del FSM;

2. Difundir una **concepción emancipadora** de la educación, que respeta y convive con la diferencia y la semejanza, popular y





democrática, centrada en la vida, asociada a la cultura de la justicia, la paz y la sostenibilidad en el mundo;

3. Garantizar el acceso a la educación y el uso de la **riqueza socialmente producida**, dándole prioridad a los oprimidos, silenciados, explotados y marginados del mundo;

4. Promover el control social del **financiamiento de la educación** y la desmercantilización de la educación;

5. Exigir que los gobiernos y organismos internacionales **cumplan con la prioridad** que dan a la educación en sus declaraciones, pero no en la práctica.



La vida como objetivo central de la práctica docente

Los libros de Paulo Freire son autobiográficos, de hecho, sería fácil considerarlos como una **autobiografía intelectual** revisada constantemente. Ese estilo freirano lo podemos distinguir desde sus primeros escritos. Su primera obra es *Educación y actualidad brasileña*, la cual fue producto de diez años de trabajo, investigación y reflexión en Sesi, Recife. Se trata de su trabajo de ascenso para concursar por el puesto de Historia y Filosofía de la Educación de la Escuela de Bellas Artes de Recife, escrita en 1959 y sólo publicada en 2001, después de que José Eustoquio Romão y yo hicimos, por recomendación suya, una contextualización.

Paulo no quería que su tesis fuese fácil de reproducir. Él mismo ya había reescrito gran parte de la obra al publicar su primer libro, *La educación como práctica de la libertad*, en 1967. Freire no quería recibir críticas, una vez más, de parte de los sectores de izquierda que lo consideraban ingenuo por creer en demasía en las virtudes revolucionarias de la democracia, incluso entendiendo que la democracia no se cuestión sólo de escoger, elegir, personas o gobernantes, sino también tener la posibilidad de construir un proyecto político con libertad. Freire no quería ser visto como un

idealista: “conmigo ocurrió una larga y lenta evolución. A pesar de eso resulta superficial criticar mi trabajo denunciando los elementos idealistas de mis libros sin considerarlos a partir del lenguaje del pueblo, de sus valores, de su percepción del mundo. Es necesario concebirlo como un elemento que anuncia mi nueva posición (apud Beisegel, 1989, p. 22).

Paulo Freire afirmaba que nuestra “falta de experiencia democrática”, es una cara de nuestra “actualidad”, era una consecuencia de nuestra colonización. En el libro *Educación y actualidad brasileña*, Freire afirma que “centralismo, verbalismo, oposición al diálogo, autoritarismo, ‘asistencialización’ son manifestaciones de nuestra “falta de experiencia democrática”, formada por actitudes o disposiciones mentales que constituyen, en conjunto, una de las caras de nuestra actualidad (...) El sentido marcado de nuestra colonización, fuertemente predatoria, basado en la explotación económica del gran dominio, en que el ‘poder del señor’ se extendía ‘desde las tierras hasta su gente también’, y del trabajo esclavo, primero del nativo y luego del africano, no habría creado las condiciones necesarias para el desarrollo de una mentalidad permeable, flexible, característica del clima cultural democrático, en el hombre brasileño” (Freire, 2001, pp. 13 y 61). Para él la “cultura del silencio” era la marca de la colonización; se necesitaba una educación que superase las posturas pasivas y antidialógicas, transitando de la heteronomía a la autonomía y a la participación activa. Esa educación democratizante trasciende el ambiente escolar formal, lo que se traduce en la necesidad de involucrar a la comunidad en esa tarea. Sólo participamos en lo que nos pertenece, ése es el sentido de la afiliación, de la pertenencia, condiciones previas a la participación. Aquello que no le interesa a las clases dominantes sólo se conquista cuando las clases subordinadas estén organizadas y movilizadas: la lucha hace la ley.

En *Educación y actualidad brasileña*, Freire defiende la organización necesaria entre educación y **contexto histórico**. Una educación emancipadora debe ser una educación crítica, una

educación que hace una lectura crítica del mundo vivido. Siempre analizando la realidad de aquella época, el joven educador Paulo Freire afirma que el ser humano no vive “auténticamente” si no estuviera integrado críticamente a su medio: “uno de los aspectos más importantes de nuestro comportamiento educativo, en la fase actual de nuestra historia, será, sin lugar a dudas, el de trabajar en pro de formar al hombre brasileño, un sentido especial, el cual solemos llamar sentido de perspectiva histórica. En la medida en que se desarrolle ese sentido, igual crecerá en el hombre nacional el significado de su incorporación en un proceso del que se sentirá partícipe, y no un simple espectador. (apud Beisiegel, 1989, p. 20).

Un ejemplo mucho más claro de esas narraciones autobiográficas y de la necesidad que tenía de contextualizar lo que escribía se puede encontrar en su libro *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi praxis*. En ese libro, Freire cuenta que su sobrina (Cristina) le hace una solicitud: “me gustaría que comience a escribirme cartas hablando sobre cualquier tema de su vida, de su infancia, y tal vez, hablando un poco sobre las idas y venidas que lo transformaron en el educador que hoy eres”. Fue a partir de esas solicitud de la sobrina Cristina, durante el exilio, que él decidió, entonces, escribir ese libro. *Cartas a Cristina* es un libro de recuerdos. Allí encontramos el relato de Paulo Freire recordando su infancia y adolescencia, relacionando narrativa histórica autobiográfica y conceptos educativos.

Freire muestra, por ejemplo, como de la **experiencia de la vida** difícil, vivida en Jaboatão (PE), el joven Paulo siempre sacaba lecciones nuevas: “Jaboatão se nos iba presentando como un mundo nuevo, mucho más amplio de lo que habíamos probado para el momento o que el patio de nuestra casa de Recife. Un mundo lleno del verde de la caña de azúcar, del olor de su caldo, del olor a melado de los molinos (...). Pero un mundo también en el que la explotación y la miseria se iban revelando ante nosotros con su dramático realismo. Es allí que se encuentran las razones más remotas de mi radicalidad” (Freire, 1994, p. 98). Más tarde, Paulo recuerda que la muerte de su

padre empeoró mucho la situación financiera de su familia: “además del vacío afectivo que la muerte de mi padre nos dejó, su desaparición significó también el empeoramiento de nuestra situación. Por una parte, la ausencia del jefe de la casa; por el otro, la disminución drástica en la modesta jubilación que mi padre recibía, la cual se redujo a la pensión que mi madre pasó a recibir en su condición de viuda” (Idem, p. 107).

Freire nos cuenta que le faltaba dinero, pero, incluso así, frecuentaba librerías en Recife y acababa comprando los libros que quería leer. Fue en ese libro que él habla de los dos autores que disfrutaba leer como maestro de portugués: Eça de Queiroz, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, Gilberto Freire, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, entre otros.

En este libro, vida y obra se entrelazan. Freire dice que lo obligaron a **leer a Marx** para entender el mundo. No fue lo contrario: no leyó primero a Marx, para después, entender el mundo. La realidad lo llevó a leer a Marx. Los temas que perseguirá durante toda su vida nacieron en el **joven Freire**: “la mutabilidad del mundo (Idem, p. 199), el papel de la democracia en la mutabilidad del mundo, el gusto de la libertad y la vocación humana de “ser más”: es que el gusto por la libertad forma parte de la naturaleza misma de las mujeres y hombres, forma parte de su vocación para “ser más” (Idem, p.198). Sin embargo, ésta es una vocación condicionada por la realidad histórica, económica, social y político-cultural, concluye él. Ésta no es un “dato”, es un “destino correcto”. “Por eso es que vivir la *vocación* implica luchar por ella, sin esto no se concreta. Es en este sentido que la libertad no está presente, sino el derecho que unas veces conquistamos otras preservamos, que unas veces mejoramos otras perdemos” (Idem, p. 199).

Paulo Freire era una persona inquieta, incesante en su búsqueda, tratando de entender todo. Antes de hablar, sea cual fuere el lugar donde *hablaba* en sus charlas, siempre aguardadas y apreciadas, él busca informarse sobre el contexto dentro del cual iba a hablar.

Casi siempre comenzaba la charla a partir de un dato nuevo de la realidad aprendido poco antes. Como bien afirmara en *Cartas a Cristina* “el gusto por la libertad, el amor a la vida, que me hace temer perderla, el amor a la vida, que me coloca en una búsqueda constante e infinita siempre yendo por más, como *posibilidad*, jamás como *suerte* o *destino*, constituyen o han venido constituyendo social e históricamente la *naturaleza humana*. Una de las cosas, si no la que más me agrada, por ser gente, es saber que la historia que me hace y de cuya lectura soy partícipe, es un tiempo de posibilidad, e no de determinismo. Es por esto que, responsable frente a la posibilidad de ser y del riesgo de *no ser*, mi lucha adquiere sentido. En la medida en el futuro sea problemático, y no inexorable, la *praxis* humana —acción y reflexión— implica decisión, ruptura, escogencia” (Freire, 1994, p. 213).

Paulo Freire solía reiterar que somos **seres incompletos**, no terminados, inconclusos. Por eso estamos siempre aprendiendo y pasando por nuevas experiencias que van también interfiriendo en la forma como vemos el mundo. Esto lo deja claro en un intenso diálogo sostenido con el educador estadounidense Myles Horton, transformado en un libro: *El camino se hace caminando: conversaciones sobre educación y cambio* (2003). Ese libro es el



Profesor investigador

“Hoy en día se habla insistentemente del profesor investigador. A mi manera de ver, lo que el profesor tiene de investigador no es una cualidad, es una forma de ser o de actuar que se suma a la de enseñar. Forma parte de la naturaleza de la práctica docente de indagar, buscar, investigar. Lo que es indispensable es que en su formación permanente el profesor se perciba y se asuma a sí mismo como investigador por el hecho de ser profesor.” (*Pedagogia da autonomia*, p. 32).

resultado de una conversación entre ambos educadores durante un encuentro caracterizado por el intercambio de experiencias e ideas sobre **educación radical** y **escuelas democráticas**. Para ellos, la educación debe ser libertadora y participativa, debe tratar de crear una nueva sociedad. El tema principal del libro es el cambio. “Mis ideas”, dice Myles Horton, “cambiaron y cambian constantemente y deben cambiar; estoy tan orgulloso de mis inconsistencias como de mis consistencias” (Freire y Horton, 2003, p. 42). Paulo Freire agrega que eso forma parte de la propia “existencia incompleta”: “una de las mejores formas de que la gente trabaje como seres humanos es no saber que somos seres incompletos, pero, a su vez, asumir esa condición. No somos completos, tenemos que adentrarnos en un proceso de búsqueda permanente. Sin eso, moriríamos en vida. Lo cual quiere decir que mantener la curiosidad es absolutamente indispensable para que continuemos siendo o llegando a ser” (Idem, p. 43).

La **docencia** es una actividad que se basa en preguntas, es por eso que no cae en la rutina, cada día es una sorpresa. Cada día el ser humano es diferente. No entramos dos veces en la misma clase, como diría Heráclito. Yo cambié y mi salón de clase cambió. Por ello, la docencia es, a su vez, una actividad fascinante. Es una actividad de reencantamiento permanente. Hugo Assmann, uno de los primeros biógrafos de Paulo Freire, afirma que el reencantamiento de la educación “requiere la unión entre sensibilidad social y eficiencia pedagógica. Por ende, el compromiso ético-político del docente debe manifestarse principalmente en la excelencia pedagógica y en el aporte para un clima esperanzador en el propio contexto escolar” (2001, p. 34).

En la docencia **ser** y **saber** son inseparables. Nuestra tradición clásica de la educación, sin embargo, evita por todos los medios, conectar nuestros afectos con nuestra razón. Paulo Freire al contrario, defendía una “razón encharcada de emoción”. Insistía mucho en ese punto. La educación no debe ser un proceso de formación de





ciudadanos útiles para el estado, el mercado o la sociedad. La educación responde por la creación de la libertad de cada ser, consciente, sensible, responsable, donde razón y emoción están en equilibrio e interacción constante.

Platón fue uno de los primeros filósofos en plantear la relación entre la **razón** y la **emoción** en términos opuestos. Según él, el ser humano necesitaba deslastrarse de las pasiones y los placeres. Descartes también dio importancia a la razón al concebirla como base de la existencia: “pienso, luego existo”. Immanuel Kant hizo lo mismo, aunque éste fue aún más radical, en su opinión, las pasiones son consideradas como una “enfermedad”: mientras más enamorados, más infelices, mientras más cultivo la razón más feliz me vuelvo, argumentaba. Felicidad y razón no conviven juntas. Según él, la construcción del conocimiento debería recorrer un camino lleno de infelicidad y sufrimiento.

Haciendo un lado las exageraciones, si la razón y la emoción nos acompaña durante toda la vida, éstas deben convivir en perfecta armonía a fin de forjar conocimiento. Debe existir alguna forma de hacerlas trabajar juntas. Y podríamos, entonces, preguntarnos: ¿Puede el afecto, el sentimiento ayudar a formar las estructuras cognitivas de un niño? Para el psicólogo francés Henri Wallon la respuesta es sí: la emoción es la fuente del conocimiento. La afectividad puede acelerar o retardar el desarrollo intelectual, aunque no sea la causa por la cual se forman las estructuras cognitivas de un niño. La afectividad no es condición insuficiente en la formación de tales estructuras. Estas son independientes del afecto, pero esa independencia no implica que caminen separadas.



Tanto Jean Piaget como Henri Wallon admiten la necesidad de superar la dicotomía entre razón y emoción. Ellos resaltan la importancia del papel de la afectividad en la construcción de conocimientos. Todo conocimiento es siempre un conocimiento cognitivo-afectivo. No existe un conocimiento puramente afectivo o puramente cognitivo. Quien produce conocimiento es un ser



humano, un ser de **racionalidad** y de **afectividad**. Ninguna de estas características es superior a la otra. Es siempre un sujeto el que construye las categorías del pensamiento a través de sus experiencias con el otro, dentro de un contexto determinado, en un momento determinado. El aspecto afectivo dentro de esta construcción se mantiene constante (Fernández, 1990). De acuerdo con Edgar Morin (2000, p. 59), “el desarrollo de la inteligencia, el conocimiento y la percepción no se puede desligar del mundo de la afectividad, la pasión, la curiosidad, volviéndose éstas verdaderos puntos de apoyo para las investigaciones filosóficas y científicas. El científico objetivo, serio y calculador es también un ser lleno de sueños, fantasías, impulsos y deseos.”

Una razón omnipotente genera una escuela burocrática y racionalista, incapaz de comprender el **mundo de la vida** y el ser humano como un todo. Es una escuela dogmática y muerta. Es necesario entender los procesos cognitivos como procesos vitales ya que el intelecto y la sensibilidad son inseparables. Como dice Humberto Maturana, “si queremos entender cualquier actividad humana debemos enfocarnos en la emoción que define el dominio de acciones a través del cual sucede tal actividad y, en ese proceso, aprender a distinguir cuales acciones se esperan de esa emoción” (2001, p. 130).

La construcción del conocimiento es al mismo tiempo afectiva y social. El conocimiento es una **construcción social**, estructuralmente vinculada con el colectivo. Humberto Maturana y Francisco Varela nos hablan de la necesidad del “acoplamiento estructural” en la naturaleza necesariamente colectiva de la producción de conocimiento: “si sabemos que nuestro mundo es siempre el mundo que construimos con otros, cada vez que nos encontramos frente a una contradicción u oposición a otro ser humano con quien deseamos convivir, no podremos mantener una actitud tendiente a reafirmar lo que vemos desde nuestra propia perspectiva, pero sí podremos considerar que nuestro punto de vista es resultado de un acoplamiento



estructural dentro de un dominio formado por experiencias tan válido como el de nuestro oponente, aunque el de él nos parezca menos deseable. Por ende, tocará buscar una perspectiva más integral, sobre un dominio vivencial en que el otro también tenga lugar y en el cual podamos, junto a él, construir un mundo” (Maturana y Varela, 1995, p. 262). Ese acoplamiento permite tener una visión más completa que permite demostrar lo que hasta para aquel momento era invisible y que ahora es “conocido”, “nacido unido”, de acuerdo con la etimología de la palabra conocido. El mundo que creamos con otros es el que tenemos, concluyen Maturana y Varela. Como dice Paulo Freire en su libro *Pedagogía del oprimido* (1977, p. 79) “nadie educa a nadie, igual que nadie se educa a si mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo.”



El conocimiento no guarda relación sólo con los afectos y ni siquiera es sólo social. El conocimiento está conectado con el universo, de cierta forma, se puede decir que es cósmico. Para conocer es necesario saber dónde estamos parados en el universo. Lo que somos y lo que pensamos no está separado del cosmos, de las preguntas: ¿quiénes somos?, ¿de dónde venimos? ¿para dónde vamos? Como dice Edgar Morin, la educación “debería mostrar el destino polifacético del humano: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino de lo social, el destino de lo histórico, todos entrelazados e inseparables. De esta forma, una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana, lo que llevaría al asalto del conocimiento, y por ende, de la conciencia, la condición común a todos los humanos y la riquísima y necesaria diversidad de los individuos, los pueblos, las culturas, sobre nuestras raíces como ciudadano de la Tierra” (2000, p. 61).

En muchos ambientes educativos actuales existe un descontento positivo cada vez mayor con respecto a la visión instrumental iluminista de la razón en detrimento de la afectividad, viendo en ella algo positivo. Esto llevo a que muchos investigadores se interesarán en el estudio

de la afectividad en la educación (Damásio, 2002; Araújo, 2003a). La educación necesita ser integral, es decir, complementaria a la formación lógico-matemática y cognitiva con la dimensión afectiva. Cuando un niño tiene una relación afectiva positiva con la escuela y siente cariño por el maestro o maestra, puede aprender con mayor facilidad: no se puede separar lo afectivo de lo cognitivo. Cualquier experiencia afectiva negativa en la escuela podría ocasionar muchos fracasos escolares. El hecho de que seamos seres complejos e incompletos obliga a que nuestra educación sea integral y permanente. Como afirma Edgar Morin “el ser humano es un ser racional e irracional, capaz de ser comedido y desmedido, sujeto a la afectividad intensa e inestable. Sonríe, ríe, llora, pero sabe también conocer con objetividad; es serio y calculador, pero también ansioso, angustiado, animado, aturdido, absorto; es un ser de violencia y ternura, de amor y odio, está consciente de la muerte, pero no cree en ella, se aparta del mito y la magia, pero también de la ciencia y la filosofía; los dioses y las ideas son sus dueños, pero duda de los dioses y crítica las ideas; se nutre de conocimientos probados, pero también de ilusiones y quimeras”(2000, p. 59).

En 1944, cuando Adorno y Horkheimer terminaron su libro *Dialéctica de la aclaración*, demostraban que, en el capitalismo, el valor de la ciencia pasaba a medirse en base al criterio de utilidad (razón instrumental): “para Bacon, igual que para Lutero, el placer estéril que el conocimiento proporciona no pasaba de una especie de lujuria”. Adorno y Horkheimer sostienen que para esa concepción de ciencia “lo que importa no es la satisfacción conocida para los hombres como ‘verdad’, sino la ‘operación’, el procedimiento eficaz” (1985, p. 20).

Rescatar la **visión humanista** de la educación frente a su **visión instrumental** es fundamental en este mundo actual donde predomina el uso cada vez mayor de las tecnologías. Los jóvenes usan la tecnología mucho más para jugar, para divertirse que para establecer vínculos y relaciones de amistad. La escuela debe utilizar



la tecnología principalmente para “ofrecer elementos para que los jóvenes tengan acceso a ellas, y que al mismo tiempo, puedan expresarse de manera reflexiva, crítica y lúdica a través de esas nuevas formas de comunicación: multimedia, realidad virtual, internet” (Aparici, 1999, p. 59). Los computadores no son sólo máquinas, son “ordenadores”, como dicen los franceses, son instrumentos o medios de comunicación y de una nueva razón (técnica). Escribir a mano es diferente a escribir en computadora, ésta condiciona incluso nuestra forma de escribir.

La visión iluminista instrumental fue muy criticada por el educador argentino José Tamarit (1996). Básicamente, su perspectiva separa educación, vida y conocimiento. La educación es mucho más de que la simple adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias lógico-lingüísticas. La educación sólo puede ser “un modo de vivir”, afirma Hilton Japiassú (1999, p. 50), o, como afirma Carlos Rodrigues Brandão “para saber, para hacer, para ser o para convivir, todos los días mezclamos nuestra vida con la educación” (1985, p. 7).



Aprender y enseñar con sentido

He ejercido la profesión docente desde hace 45 años, podría parecer que ya sé lo que significa ser maestro, pero ni de casualidad: siempre necesitamos interrogarnos sobre nuestro oficio, sobre la vida profesional del maestro. Cuestionarnos sobre nuestra profesión implica preguntarnos sobre el aprendizaje de nuestros alumnos. Debemos preocuparnos permanentemente por el aprendizaje de nuestros alumnos, y eso depende de la respuesta que damos cuando se nos pregunta sobre el sentido de nuestro trabajo.

Desde hace mucho tiempo he estado reflexionando sobre el sentido de mi profesión. En Internet publiqué un texto con el título “Belleza de un sueño: enseñar y aprender con sentido”. Varias instituciones y organizaciones, tanto brasileñas como extranjeras, lo difundieron de varias formas, bien sea en libros o artículos, ese pequeño texto fue uno de los que me causó más alegría por el modo en que fue recibido. Recibí muchos mensajes de cariño a partir de ese texto y aquí aprovecho para retomar algunas de las ideas que desarrolle en él.

Paulo Freire fue mi inspiración para escribir el libro *Belleza de un sueño*⁷. En *Pedagogía de la autonomía*, Freire nos habla de la

⁷ Varios sindicatos, alcaldía, instituciones y casas editoriales, como Positivo (Curitiba) publicaron varias ediciones de este libro, el cual está disponible en el *sitio web* del Instituto Paulo Freire: www.paulofreire.org.

“belleza de ser gente” (1997, p. 67), de la belleza de ser maestro: “enseñar y aprender no pueden salir de la búsqueda, la belleza y la alegría” (Idem, ibid.). Freire llama la atención sobre la necesidad del componente estético en la formación del educador. Escogí un título que habla de sueño de sentido, que quieren decir la misma cosa. “Sentido” quiere decir camino no recorrido pero que se desea recorrer, por ende, significa proyecto, sueño, utopía. Aprender y enseñar con sentido es aprender y enseñar con un sueño en la mente. La pedagogía nos sirve de guía para cumplir ese sueño.

En 1980, Paulo Freire, a su regreso tras 16 años exilio, se reunió con un gran número de profesores en Belo Horizonte, estado de Minas Gerais. En su plática, habló de la esperanza, del “sueño posible”, del temor que sentía al pensar en aquellos y aquellas que “pierdan su capacidad de soñar, de inventar su valor de denunciar y anunciar”, aquellos y aquellas que, “en lugar de visitar de vez en cuando o mañana, el futuro, por el profundo compromiso con el hoy, con el aquí y el ahora, que en lugar de hacer ese viaje constante al mañana se amarren a un pasado de exploración y rutina” (Freire, 1982, p. 101).

Paulo Freire nos hablaba de la “belleza” del sueño de ser maestro de tantos jóvenes de este planeta. Si el sueño pudiese ser el mismo para muchas personas, entonces, dejaría de ser un sueño y se volvería realidad. La **realidad**, sin embargo, dista mucho del **sueño**. Muchos de mis alumnos y alumnas, bien sea en Pedagogía o en la Licenciatura, no piensan dedicarse a los salones de clase. Muchos manifiestan poco interés en continuar con la carrera docente, incluso a pesar de estar en una carrera de formación de maestros. Las condiciones concretas del ejercicio de la profesión influyen mucho en esta decisión. Se preparan para ser maestros, pero luego ejercerán otra profesión.

Y educadores en el mundo somos bastantes: 50 millones, además, estamos organizados y habrá algo que podamos hacer para cambiar el orden de las cosas, incluso cambiar el sentido mismo de lo que somos y hacemos. Según Jacques Delors (1998, p. 156), “la

profesión docente cuenta con una las organizaciones más sólidas del mundo y los sindicatos de educadores pueden desempeñar —y desempeñan— un papel muy influyente en varios dominios”. Somos muchos, estamos organizados, pero pasamos por una gran y profunda crisis de identidad.

En innumerables conferencias que he dado a muchísimos docentes dentro y fuera del país, además de constatar un enorme malestar entre ellos, el cual se mezcla con decepciones, irritación, impaciencia, escepticismo, perplejidad, paradójicamente, he comprobado que todavía existe mucha esperanza. La esperanza sigue alimentando a esta profesión tan difícil. Existe un anhelo por entender mejor la razón por la cual es tan difícil educar hoy en día, hacer aprender, enseñar, ansías se saber qué hacer cuando todas las fórmulas gubernamentales no pueden dar respuesta al problema. La mayoría de estos docentes, con la disminución drástica de los salarios, con la pérdida de valor de la profesión y el continuo deterioro de las escuelas —suelen parecer más cárceles que escuelas— salen en busca de más cursos y conferencias que les den respuesta sobre lo que no encontraron en la formación inicial, ni tampoco en su práctica actual.

Pocas son las veces en que encuentran respuesta en estos cursos y conferencias. La mayoría de las veces, o se topan con fórmulas tecnocráticas que causan aún más frustración, o se encuentran con profesionales de la “pedagogía de ayuda”, que encantan con sus bellas y seductoras palabras, hacen reír a las audiencias más numerosas en medio de una catarsis colectiva, pero regresan a sus escuelas tan vacías como antes, después de presenciar el *show* de estos falsos predicadores de la palabra. Regresan con las mismas preguntas: ¿Qué estoy haciendo aquí?; ¿Por qué no busco otro trabajo?; ¿Para qué sufrir tanto?; ¿Por qué y para qué ser maestro?

Si bien, por una parte, la transformación en las condiciones objetivas de nuestras escuelas no depende sólo de nuestro desempeño como profesionales de la educación, por la otra, creo que si no se produce un cambio en la propia concepción de nuestra profesión

esa transformación no ocurrirá en el corto plazo. Mientras nosotros construimos un **nuevo sentido** para nuestra profesión, sentido éste que está ligado a la función misma de la escuela en una sociedad aprendiente, ese vacío, esa perplejidad, esa crisis habrá de continuar.

Esencialmente, ser maestro hoy no es ni más difícil ni más fácil que serlo hace algunas pocas décadas. Es diferente, sí. Frente a la velocidad con que la información nace, se mueve, envejece y muere; frente a un mundo que atraviesa por cambios constantes, el papel del maestro viene cambiando, tal vez no en la esencial tarea de educar, pero al menos en la tarea fundamental de enseñar, de guiar el aprendizaje y también en su propia formación que se volvió aparentemente necesaria.

—“*Ser maestro*”, no será “un oficio en riesgo de extinción?” —se pregunta Luiza Cortesão (2002).

—Sí, un cierto tipo de maestro está en riesgo de extinción, responde ella. Aquel funcionario eficaz y competente podrá existir, pero tendrá que renunciar a su función de maestro. Ella plantea que hoy existe una marcada contradicción entre el maestro en blanco y negro, el maestro “monocultural”, bien formado, seguro, claro, paciente, trabajador y distribuidor de saberes, eficiente, exigente... y

Enseñanza de los contenidos

“Así como no puedo ser profesor sin crearme capacitado para enseñar de manera adecuada y correcta los contenidos de mi disciplina, tampoco puedo, por otra parte, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Éste es tan sólo un momento de mi actividad pedagógica. Mi testimonio ético al enseñar los contenidos es tan importante como los contenidos en sí. Es la decencia con que lo hago, la preparación científica puesta en práctica sin arrogancia, con humildad. Es el respeto jamás negado al educando, a su saber de “experiencia hecha” que busco superar con él. Mi coherencia al dar la clase es tan importante como la enseñanza de los contenidos. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago.”

(*Pedagogía da autonomia*, p. 116).

el maestro “intermulticultural”, que no es un “daltónico cultural”, que percibe la heterogeneidad, que es capaz de investigar, de ser flexible y recrear contenidos y métodos, capaz de identificar y analizar problemas de aprendizaje y responder a las diferentes situaciones educativas. Uno no se pregunta por qué ser maestro, simplemente, cumple órdenes, currículos, programas, pedagogías. Otro se cuestiona sobre su papel. Uno está centrado en los contenidos curriculares, otro en el sentido de su oficio. Sí, un cierto tipo de maestro está en riesgo de extinción y eso es muy bueno.

– ¿Qué significa **ser maestro hoy en día**?

– Ser maestro actualmente es vivir intensamente su tiempo con **conciencia** y **sensibilidad**. No se puede concebir un futuro para la humanidad sin educadores. Los educadores, dentro de una visión emancipadora, no sólo transforman la información en conocimiento y en conciencia crítica, también se encargan de formar personas. Frente a los falsos predicadores de la palabra, de los mercaderes de la educación, ellos son genuinos “amantes de la sabiduría”, los filósofos de los que nos hablaba Sócrates. Ellos hacen fluir el saber —no el dato, la información, el conocimiento puro— porque construyen **sentido para la vida** de las personas y para la humanidad y buscan, juntos, un mundo más justo, más productivo y más saludable para todos. Es por ello que los educadores son imprescindibles.

El poder del maestro está tanto en su capacidad de reflexionar críticamente sobre la realidad para transformarla, como en la posibilidad de formar un colectivo para luchar por una causa común. Paulo Freire insistía en que la escuela transformadora era la “escuela del compañerismo”, por eso su pedagogía es una pedagogía del diálogo, de los intercambios, del encuentro, de las redes solidarias. “Compañero” viene del latín y significa “aquel que comparte el pan”. Por lo tanto, estamos hablando aquí de una postura radical que al mismo tiempo es crítica y solidaria. A veces somos sólo críticos y perdemos el cariño de los otros por falta de compañerismo. Como



dice Francisco Imbernón, “para superar la crisis de la escuela, primero debemos hablar sobre lo que resulta obvio, justificando así no buscar opciones o, lo que es lo mismo, actuar como Freire, pasando de la cultura de la queja a la cultura de la transformación” (2000,p.28).

Una de las expresiones más tristes que he escuchado, la oí una vez de cierta alumna, maestra del sistema de educación pública, que tras haber realizado un análisis extremadamente pesimista sobre la escuela donde daba clases dijo: “en vista de tantas dificultades, lo único que hago es prender el piloto automático e ir a la escuela”. Decía que no sentía ningún tipo de ánimo, voluntad o satisfacción con la profesión y que sólo estaba allí porque no tenía otra opción. El maestro no se define por su función, por su papel, sino por su misión. Si el maestro se considera a si mismo como una parte más de la máquina educativa es porque renunció a si mismo como persona, como ser humano; se rindió, mató al niño curioso que latía dentro de él. Así no puede enseñar jamás.

Será imposible superar las condiciones actuales de la profesión sin un profundo sentimiento de **compañerismo**, sin sembrar paz y sustentabilidad en la escuela. Lo único que alcanzaremos luchando solos será la frustración, la falta de ánimo y el lamento. Allí radica el sentido profundamente ético de esta profesión. En el fondo, para enfrentar a la barbarie neoliberal en la educación aún es válida la tesis de Marx de que el “educador debe ser educado”, educado para la construcción histórica de un sentido nuevo sobre su función.

Escribo estas reflexiones tomando como inspiración la *Pedagogía de la autonomía* de Paulo Freire. En este su último libro, él trabaja principalmente la ética y la estética del ser maestro: lo que él debe saber y cómo debe ser para ser maestro.



Paulo Freire soñaba con una nueva sociedad, un mundo donde todos tuviesen lugar, no un mundo hecho para algunos pocos. La educación puede dar un paso en dirección hacia ese otro mundo posible si enseña a las personas un nuevo paradigma del conocimiento, con una visión del mundo donde todas las **formas de conocimiento**



tengan su espacio, si se dota a los seres humanos de **generosidad epistemológica**, un pluralismo de ideas y concepción que se convierte en la gran riqueza de saberes y conocimientos de la humanidad.

Creo que todavía existe en la comunidad humana una reserva enorme de altruismo y solidaridad, un dique que el educador necesita conocer y materializar para romper las barreras del pensamiento represado. Educar es dar poder, más que enseñar se necesita reconquistar, o mejor aún, enseñar, en este contexto, es reconquistar, despertar la capacidad de soñar, despertar la creencia de que es posible cambiar el mundo. Por esto es que esta profesión es insustituible. No podemos concebir un futuro sin ella, no podemos imaginar un futuro sin maestros. Con respecto a esto, creo firmemente en las palabras de Rubem Alves en carta enviada a algunos amigos a finales de 2001: “Enseñar es un ejercicio de inmortalidad. De alguna forma continuamos viviendo en aquellos ojos que aprendieron a ver el mundo a través de la magia de nuestra palabra. De esta manera, el maestro no muere jamás...”

A esta altura muchos lectores y lectoras se estarán preguntando si tal vez no estoy idealizando la figura del profesor, ignorando totalmente la estructura caótica que el estado capitalista impuso a las redes y sistemas de enseñanza, la cual termina culpando al maestro por los fracasos de la escuela. Estoy de acuerdo en que el escenario no es optimista, no podría ignorar esa realidad. Por el contrario, necesitamos encender nuevamente ese sueño de ser maestro justamente para combatir ese estado de las cosas. Necesitamos reafirmar el sueño precisamente, como nos dice Paulo Freire, para hacer frente “a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y la utopía” (1997, p. 15). Salir del plano ideal hacia la práctica no es abandonar el sueño para actuar, sino para reaccionar en función del sueño, en función de un proyecto de vida y de escuela, del mundo posible, del planeta... de un proyecto de esperanza.



Educar en la ciudad que educa

—¿Para qué sirve el conocimiento?

— En primera instancia el conocimiento sirve para autoconocernos, tanto a nosotros mismos como a todas nuestras circunstancias; sirve para conocer el mundo, también para que adquiramos las habilidades y las competencias del mundo laboral, para participar en la toma de decisiones de la vida en general, en lo social, en lo político, en lo económico. Sirve para entender el pasado y proyectar el futuro. Sirve para comunicarnos, para comunicar lo que sabemos, para conocer mejor lo que ya sabemos y para seguir aprendiendo. Pero el conocimiento también sirve para cambiar el mundo.

El centro de la obra de Paulo Freire es el **proceso de humanización**⁸. Su principal preocupación era “cambiar el mundo a través de la educación, de la educación política”. Sólo una educación política puede ser emancipadora. Por defender esa tesis, la derecha lo expulsó del país y la izquierda lo tildó de “ingenuo” y dijo que

⁸ Ver el artículo publicado por Freire en la Revista *Paz e Terra*, no. 9, de octubre de 1969 (Río de Janeiro: Civilización Brasileña), titulado “Papel de la educación en la humanización” (pp. 123-32).

primero había que conquistar el poder del estado, dominar el poder económico, y que sólo después se podría hacer la reforma educativa. La educación no podría cambiar a la sociedad que la mantiene. La educación sería, en esencia, la reproductora de la sociedad.

Es cierto, mecánicamente la educación no cambia a la sociedad, pero sí a los seres humanos, quienes a su vez pueden cambiar sus vidas y sus

estructuras políticas, sociales y económicas. Los seres humanos no son determinados. Fue con esta convicción, “cambiar es difícil, pero es posible y urgente”, que Paulo Freire asumió la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo. Sobre esta experiencia Freire escribió un libro titulado *La educación en la ciudad*. La ciudad no sólo es un espacio físico para la reproducción de las relaciones económicas de producción. Es un lugar de relaciones sociales, un lugar de encuentro y de fiesta. La ciudad es el espacio de la vida social y política, el espacio del conocimiento. Por eso es necesario hablar de un “derecho a la ciudad” (Lefebvre, 1969) para todos, que va más allá de la conquista de los servicios urbanos de primera necesidad (agua, electricidad, gas, vivienda y servicios). El derecho a la ciudad tiene más que ver con un derecho a los espacios-tiempos de la ciudad, a su uso como espacios de encuentro. Es el derecho a la calle como lugar de encuentro, el derecho a tener tiempo para disfrutar de la ciudad, para hacer ejercicios. Es el derecho al compañerismo, a encontrarme con los vecinos de mi barrio.

Experiencias informales

“Si nosotros tuviésemos claro que fue aprendiendo que aprendimos a enseñar; habríamos entendido sin problemas la importancia de las experiencias informales en las calles, las plazas, el trabajo, los salones de clase de las escuela, los patios de los recreos, en que diversos gestos del alumno, del personal administrativo, del personal docente se cruzan llenos de significado.” (*Pedagogía da autonomia*, p. 50).

— ¿Qué es educar en la ciudad?

— Henri Lefebvre (1969) hace una distinción entre el *hábitat* —como el lugar en que se vive— y el *habitar* —definido como la acción de participar de una comunidad. Distingue lo *cotidiano* como la vida subordinada a la norma del día a día, a la *vida cotidiana* que escapa de esa determinación. Lo **cotidiano del trabajador** estaría subordinado a los tiempos de producción de la mercancía, una rutina diaria de ir y venir del trabajo. Es lo cotidiano programado que se extiende a todos los habitantes de la ciudad. Lo cotidiano del trabajador no deja tiempo para la vida cotidiana, para socializar, para una vida en comunidad. Lo cotidiano no nos permite pensar críticamente en nuestra realidad. Todo el tiempo está dedicado a la mercancía, al consumo, y no a la creación artística, a lo simbólico, a lo lúdico. La ciudad crea un descompás entre lo económico y lo social. En la ciudad falta el tiempo para lo humano, para la humanización. Lo económico predomina sobre lo humano. Predomina el consumo como modo de vida e imperativo histórico y existencial. El ciudadano pasa a ser el consumidor, que sólo se siente incluido si puede participar en la ciudad como consumidor. El consumo es el valor dominante. Esto también sucede con los niños, educados más para el consumo, para relacionarse con **objetos**, que para relacionarse con **personas**.

Para Lefebvre es necesario “desprogramar” lo cotidiano, dirigido por la racionalización y por la normatización, rescatando la dimensión lúdica en nuestra vida cotidiana. En este sentido, Lefebvre va más allá que Marx, quien no había considerado la dimensión de la alegría, de la fiesta, en la vida cotidiana del trabajador. A Marx se le había escapado la dimensión “dionisiaca” del ser humano, tan bien retratada por Nietzsche, una dimensión que no está comandada por la racionalización y que tiene un gran potencial revolucionario. La educación tiene un papel importante en esto. La obra de Lefebvre arroja luz sobre el futuro de la ciudad como **ciudad educadora**, en la cual el ser humano se coloca como sujeto de su deber, apropiándose de la ciudad y no sujetándose a ella, no perteneciendo a ella como

objeto, sino siendo “dueño” de ella, propietario, sujeto. El derecho a la ciudad sería el derecho a producir cultura en ella, el derecho al “esparcimiento saludable y creativo”.

Para mí, el pensamiento de Lefebvre coincide con la visión que Paulo Freire tenía sobre el papel de la educación en la ciudad. En 1990, cuando fue invitado a participar en la primera reunión de las **Ciudades Educadoras**, en Barcelona, inmediatamente aceptó la invitación y escribió un hermoso texto sobre el tema. La ciudad dispone de innumerables posibilidades educadoras. La vivencia en la ciudad constituye un espacio cultural de aprendizaje permanente en sí misma, “espontáneamente”: “hay un modo espontáneo, casi como si las ciudades gesticularan, o como si caminaran o se movieran o como si hablaran de sí mismas; es casi como si las ciudades proclamaran hechos vividos en ellas por mujeres y hombres que pasaron por ellas y que se quedaron; es un modo espontáneo, como decía, que tienen las ciudades para educar” (Freire, 1993, p.23).

Pero la ciudad puede ser “intencionalmente” educadora.

Una ciudad puede ser considerada como una ciudad que educa cuando, además de sus funciones tradicionales —económica, social, política y de prestación de servicios— también ejerce una nueva función cuyo objetivo es la formación para y por la ciudadanía. Para que una ciudad pueda ser considerada educadora tiene que promover y desarrollar el protagonismo de todos y de todas —niños, jóvenes, adultos, ancianos— en busca de un nuevo derecho, el derecho a la ciudad educadora: “mientras es educadora, la Ciudad es también educanda. Mucho de su tarea educativa implica nuestra posición política y, obviamente, la manera como ejerzamos el poder en la Ciudad y el sueño o la utopía con que impregnemos la política, al servicio de lo que y de quienes la hacemos” (Idem, *ibid.*).

Podemos hablar de **ciudad que educa** cuando esta última busca instaurar, con todas sus fuerzas, la ciudadanía plena, activa, cuando establece canales permanentes de participación, incentiva la organización de las comunidades para que tomen en sus manos, de



forma organizada, el control social de la ciudad. Ésta no es una tarea “espontánea” de las Ciudades. Necesitamos voluntad política y una perspectiva histórica. “La tarea educativa de las Ciudades se realiza también a través del tratamiento de su memoria y en su memoria no sólo guarda, sino que también reproduce, extiende, y se comunica con las generaciones que llegan. Sus museos, sus centros de cultura, de arte, son el alma viva del ímpetu creador, de las señales de la aventura del espíritu” (Idem, p. 24). La ciudad no educa sin la voluntad del ciudadano. “Por eso es importante afirmar que no basta reconocer que la Ciudad es educativa, independientemente de lo que queramos o deseemos. La Ciudad se vuelve educativa por la necesidad de educar, de aprender, de enseñar, de conocer, de crear, de soñar, de imaginar con que todos nosotros, mujeres y hombres, impregnamos sus campos, sus montañas, sus valles, sus ríos; impregnamos sus casas, sus edificios, dejando en todas partes el sello de cierto tiempo, el estilo, el gusto de cierta época. La Ciudad es cultura, creación, no sólo por lo que hacemos en ella y de ella, sino por lo que creamos en ella y con ella; y también es cultura por la propia mirada estética o de espanto, gratuita, que le damos. La Ciudad somos nosotros y nosotros somos la Ciudad” (Idem, p. 22).

— *¿Cual es el **papel del maestro** en la ciudad que educa?*

— La ciudad violenta e insostenible nos sumerge en un clima de miedo y de falta de esperanza. Nuestra

Defensa de la ecología

“Es urgente que asumamos el deber de luchar por los principios éticos fundamentales como el respeto a la vida de los seres humanos, la vida de los otros animales, la vida de los pájaros, la vida de los ríos y los bosques. No creo en el amor entre hombres y mujeres, entre seres humanos, cuando no son capaces de amar el mundo. La ecología adquiere una importancia fundamental a finales de este siglo. Debemos considerar la ecología en cualquier práctica educativa de carácter radical, crítico o liberador (...) En este sentido me parece una contradicción lamentable formular un discurso progresista, revolucionario y tener una práctica que niega la vida. Práctica que contamina el mar, las aguas, los campos, que devasta los bosques, destruye los árboles, amenaza la vida de los animales y aves.” (*Pedagogia da indignação*, pp. 66-67).



fuerza como educadores y educadoras es limitada. Nuestras escuelas también son producto de la sociedad. A pesar de esto, la esperanza, para el maestro, para la maestra, no es algo vacío, de quien espera que algo suceda. Al contrario, la esperanza para el maestro encuentra sentido en su propia misión, la de transformar personas, la de darle nueva forma a las personas y alimentar, por su parte, la esperanza de éstas para que logren construir una realidad diferente, una ciudad nueva, “más humana, menos fea, menos malvada”, como solía decir Paulo Freire. Una educación sin esperanza no es educación emancipadora.

La educación, en la ciudad que educa, se confunde con el propio proceso de humanización. Respondiendo a la pregunta “¿cómo puede el maestro convertirse en intelectual en la sociedad contemporánea?”, el gran geógrafo brasileño Milton Santos, fallecido en el año 2001, respondió: “cuando consideramos la historia posible, y no sólo la historia existente, pasamos a creer que otro mundo es posible. Y no hay intelectual que trabaje sin la idea de futuro. Para ser digno del hombre, de cualquier hombre, del hombre visto como proyecto, el trabajo intelectual y educativo tiene que estar basado en el futuro. De esta manera los profesores pueden convertirse en intelectuales: viendo hacia el futuro” (Santos, 1999, p. 14).

Para esto necesitamos una **pedagogía de la ciudad**, como la propuesta por Paulo Freire.

En primer lugar tenemos que aprender sobre la ciudad. Paulo Freire decía que el primer libro de lectura es el mundo. Para aprender sobre la ciudad tenemos que leer el mundo. En general, ignoramos la ciudad, tenemos una visión tan estrecha que no la vemos, y algunas veces hasta la escondemos, le damos la espalda para no ver ciertas cosas que suceden en ella. No queremos ver ciertas cosas de la ciudad para no comprometernos con ellas, pues al verlas nos comprometemos. Veamos nuestro comportamiento en los semáforos cuando se nos acerca algún niño o niña de la calle: nuestra defensa es no verlos a los ojos. En la ciudad tratamos de hacer que muchos seres sean invisibles; hasta en nuestras propias casas, cuando tenemos visitas

y les estamos mostrando la casa, no les presentamos a la empleada doméstica o a la asistente de limpieza que allí trabaja. Les pasamos por el lado como si fuesen transparentes.

Necesitamos una pedagogía de la ciudad que nos enseñe a ver, a descubrir la ciudad para poder aprender con ella, de ella, para aprender a convivir con ella. La ciudad es el **espacio de las diferencias**. La diferencia no es una deficiencia. Es una riqueza. Existe una práctica de la ocultación de las diferencias, también resultado del miedo a ser tocados por ellas, sean diferencias sexuales, culturales, etc. En general, nuestra pedagogía se dirige a un alumno promedio, que es una abstracción. Sin embargo, nuestro alumno real, el alumno concreto, es único. Cada uno de ellos es diferente y debe ser tratado dentro de su propia individualidad, dentro de su subjetividad. Una pedagogía de la ciudad también sirve para que la escuela construya el proyecto político-pedagógico de una educación en la ciudad.

En la ciudad que educa, el ciudadano camina sin miedo, observando todos los espacios. Tenemos que aprender a movernos en la ciudad, a caminar mucho por sus rutas, dejar el carro en casa y caminar, no ver la ciudad sólo en fotos y videos. Para eso es importante una **educación ciudadana para el tránsito** y para la movilidad. Necesitamos mapas, guías. Necesitamos saber dónde está la gente. Como sujetos de la ciudad, necesitamos sentirnos como ciudadanos. La ciudad nos pertenece y porque nos pertenece participamos de su permanente construcción y reconstrucción.

Necesitamos conocer el aparato cultural de la ciudad. Cualquier programa que pretenda interconectar los espacios y las instalaciones de la ciudad es fundamental, pues desconocemos nuestra propia ciudad o subutilizamos su potencial. Necesitamos darle poder desde el punto de vista educativo a todo el aparato cultural. La ciudad es el **espacio de la cultura y de la educación**. Existen muchas energías sociales transformadoras que aún están adormecidas por falta de un enfoque educativo de la ciudad. Ese es el objeto de la pedagogía de la ciudad.





El paradigma del oprimido

La imagen de Paulo Freire, que me viene a la cabeza al reflexionar hoy sobre su figura, es la de un andariego, un hombre de muchas andanzas por el mundo, un andariego de la utopía y de la educación libertadora. Anunciaba y denunciaba. Vivía intensamente sus emociones, sus alegrías, sus rabias o su “justa ira”, como él decía sin ser dramático. Como todas sus obras son en gran medida autobiográficas, en ellas la razón y la emoción se entrecruzan, rozan su epistemología y su visión política de la sociedad. Él hablaba de una “razón encharcada de emoción”, contraponiendo su **paradigma dialéctico** al **paradigma estructural**; la razón contextualizada o referenciada en el carácter histórico de la razón cartesiana, positivista e instrumental. En la razón dialéctica, la categoría de totalidad se recupera, el sentido de las cosas no es sólo aprendido por el análisis racional, sino por la totalidad del aparato epistemológico humano: razón-afectividad-sensibilidad. Y en ese sentido su teoría tenía, con más profundidad y consecuencia, la dimensión de la transdisciplinaridad.

Paulo Freire dejó marcas profundas en mucha gente, tanto por humanos como por profesionales. No sólo por sus ideas, sino, especialmente, por su compromiso ético-político.

En Los Ángeles, el 12 de abril de 1991, en una reunión con educadores y amigos, Paulo Freire lanzaba la idea de la creación de



un instituto. Su deseo era encontrar una manera de reunir personas e instituciones de todo el mundo, movidas por la misma utopía de una educación como práctica de la libertad, para que pudieran reflexionar, intercambiar experiencias, desarrollar prácticas pedagógicas en las diferentes áreas del conocimiento, y que contribuyeran con la construcción de un mundo con más justicia social y solidaridad. Así surgió el **Instituto Paulo Freire (IPF)**. Hoy en día, Paulo Freire ya no está entre nosotros, o mejor dicho, está en todos nosotros a través de la red que tejió. En la actualidad, el IPF está presente en más de veinte países, procurando mantener viva su lucha, dando continuidad a su legado y reinventándolo.

Para nosotros en el IPF, Paulo Freire continúa siendo la gran referencia para una educación como práctica de la libertad. Freire podría ser comparado con muchos educadores del siglo XX, pero ninguno mejor que él formuló una **pedagogía de los silenciados** y de la responsabilidad social, y al mismo tiempo de los oprimidos, dándoles voz, y de aquellos que no son oprimidos, pero que están comprometidos con ellos y que luchan a su lado. Colocar a Paulo Freire en el pasado es no querer alterar la cultura opresiva del presente.

Conviví 23 años con Paulo Freire. Trabajamos juntos y estábamos involucrados en los mismos temas educativos, tanto en el período que pasamos juntos en Ginebra, como después, a partir de 1980, cuando regresó a Brasil.

Luego de la partida de Paulo Freire, el 2 de mayo de 1997, recibimos más de 600 mensajes de condolencias, enviadas a la familia y al Instituto. Todos ellos son manifestaciones de cariño y de inmenso aprecio por el gran educador. Hablan del profundo dolor y tristeza por la pérdida de un maestro, pero también de la nostalgia que deja tras de sí, evidenciando el impacto de su praxis en muchas partes del mundo. Profesores de aproximadamente 150 universidades enviaron mensajes. Esto demuestra también la repercusión de sus ideas en el medio académico.



Tal vez sus ideas hayan despertado controversias, pero no su persona. Muchos de los mensajes recibidos en el IPF dicen textualmente: “mi vida no sería la misma si no hubiera leído la obra de Paulo Freire. Lo que escribió se quedará para siempre en mi mente y en mi corazón”. Esa relación entre lo cognitivo y lo afectivo es mucho más fuerte en la obra de Paulo Freire y también en aquellos que fueron influenciados por él.

Los mensajes recibidos inmediatamente después de su muerte revelaron el impacto teórico y afectivo sobre la vida de tantos seres humanos en todas partes del mundo. Esas manifestaciones terminan siempre en el deseo de unirse a otras personas e instituciones para darle continuidad a su trabajo, a su compromiso, que sobre todo era el compromiso con los oprimidos. Pero no era un compromiso con los oprimidos de aquí o de allá —de América Latina, por ejemplo—, sino con los oprimidos de todo el mundo.

Paulo Freire era también un ser humano que transmitía esperanza. No por terquedad, sino por “imperativo histórico y existencial”, como afirma en su libro *Pedagogía de la esperanza*. Además de la esperanza, cultivó la autonomía. Autonomía es la capacidad de decidir, de tomar el destino en nuestras propias manos. Frente a una economía de mercado que invade todas las esferas de nuestra vida, tenemos que luchar —también por medio de la educación— para crear en la sociedad civil la capacidad de gobernar y de controlar el desarrollo social —capacidad esta alternativa al socialismo autoritario. Freire sentía un verdadero gusto por la democracia. Siempre la trataba con cariño.

Valor de las emociones



“Ninguna formación docente verdadera puede realizarse alejada, por un lado, del ejercicio de la criticidad que implica el ascenso de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica y, por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad.” (*Pedagogía da autonomia, p. 51*).



Lo que más le preocupaba en los últimos años era el avance de una globalización capitalista neoliberal. ¿Por qué Paulo Freire atacaba tanto al pensamiento y a la práctica neoliberal? Porque el neoliberalismo es completamente opuesto al núcleo central del pensamiento de Paulo Freire, que es la utopía. Mientras el pensamiento freireano es utópico, el pensamiento neoliberal aborrece al sueño. Para Freire, el futuro es posibilidad. Para el neoliberalismo, el futuro es una fatalidad. El neoliberalismo se presenta como única respuesta a la realidad actual, descalificando cualquier otra propuesta. Descalifica principalmente al estado, a los sindicatos y a los partidos políticos. Denuncia a la política haciendo política.

Paulo Freire atacaba la **ética del mercado** sustentada por el neoliberalismo porque ésta se basa en la lógica del control, y en su lugar, defendía una **ética integral** del ser humano. La educación no puede orientarse por el paradigma de la empresa capitalista que sólo enfatiza la eficiencia. Este paradigma ignora al ser humano. Para este paradigma, el ser humano funciona únicamente como un mero agente económico, como un “factor humano”. El acto pedagógico es democrático por naturaleza, el acto empresarial se orienta por la “lógica del control”. El neoliberalismo logra naturalizar la desigualdad. Por eso, Paulo Freire llama nuestra atención hacia la necesidad de que observemos el proceso de construcción de la subjetividad democrática, mostrando, por el contrario, que la desigualdad no es natural. Es necesario aguzar nuestra capacidad de sentir extrañeza. Tenemos que tener cuidado con la anestesia de la ideología neoliberal, que es fatalista, que vive de un discurso fatalista. Pero no existe una realidad que sea señora de sí misma. El neoliberalismo se comporta como si la globalización fuese una realidad definitiva y no una categoría histórica.

La concepción de mundo de Paulo Freire y su teoría socio-político-educativa nos ayuda no sólo a entender mejor cómo funciona el modelo neoliberal, también nos ayuda a construir la respuesta necesaria al neoliberalismo. Él defiende una **nueva modernidad**



cuya racionalidad debe estar “empapada de afectividad”. Contra el iluminismo pedagógico y cultural que acentúa sólo la adquisición de contenidos curriculares, Freire realza la importancia de la dimensión cultural en los procesos de transformación social. La educación es mucho más que la instrucción. Para ser transformadora —para transformar las condiciones de opresión—, la educación debe enraizarse en la cultura de los pueblos. La posmodernidad valoriza, además del saber científico elaborado, el saber primario, el saber cotidiano. Sostiene que el alumno no diferencia las significaciones instructivas de las significaciones educativas y cotidianas. Al incorporar conocimiento, incorpora otras significaciones, por ejemplo: cómo conocer, cómo se produce el conocimiento y cómo lo utiliza la sociedad... En fin, el saber cotidiano de su grupo social.



El tema de la **posmodernidad** fue tratado varias veces por Paulo Freire, principalmente en los debates que tuvo con Peter McLaren y Henry Giroux. El posmodernismo se habría iniciado en 1968, con los movimientos populares de resistencia política y de crítica cultural, como sostiene Antonio Negri: “es en 1968 cuando se ubica la ruptura de época entre modernidad y posmodernidad: de hecho, en 1968, la intelectualidad de masa se mostró, por primera vez, hegemónica, es decir, como constelación hegemónica en la / de la multitud” (Negri, 2003, p. 182). En el libro *Pedagogía de la esperanza*, Paulo Freire afirma: “para mí la posmodernidad está en la forma diferente, substantivamente democrática, de lidiar con los conflictos, de trabajar la ideología, de luchar por la superación constante y creciente de las injusticias, y de llegar al socialismo democrático. Existe una posmodernidad de derecha, pero también existe una posmodernidad de izquierda, y no como casi siempre se insinúa, cuando se nos insiste, que la posmodernidad es un tiempo especial en demasía, que suprimió las clases sociales, ideologías, izquierda y derecha, sueños y utopías” (Freire, 1992, p. 198).

Otra noción desarrollada por Paulo Freire —y que distinguía de toda connotación neoliberal— fue la noción de calidad. Cuando

estuvo en la dirección de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo nos hablaba de una “nueva calidad”, una calidad social y política de la educación. Calidad es empeño ético, alegría de aprender. Para el pensamiento neoliberal, la calidad se confunde con la competitividad. Los neoliberales niegan la necesidad de la solidaridad. Sin embargo, las personas no son competentes por el hecho de ser competitivas, sino porque saben enfrentar sus problemas cotidianos junto con los demás problemas y no de manera individual.

En marzo de 1997, un grupo de jóvenes de Brasília abrió fuego y mato a un indio pataxó. A Paulo Freire le impresionó mucho este horror y se preguntaba cómo habíamos llegado a tamaña barbarie. Las causas son múltiples: están los medios de comunicación, las escuelas, la sociedad... Todos somos responsables. Pero también está la impunidad que permite, sobre todo a las clases poderosas, hacer casi todo lo que quieran sin ser castigadas. Rara vez son castigadas. Son pocos los ricos que están en la cárcel. Por eso tenemos que decir “no puede” sin tener miedo de ser antidemocráticos. Está lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer. Ante la injusticia, la impunidad y la barbarie, necesitamos una **pedagogía de la indignación**. Decir “no” provoca no sólo espanto, sino conocimiento. El “no” desacomoda, incomoda, desinstala. Nos obliga a investigar. Decir “no” es afirmarse como “yo”. Es buscar la ética, es valor, es postura. Paulo Freire nos hablaba con frecuencia de una **pedagogía de la rebeldía**.

El reconocimiento de Paulo Freire fuera del campo de la pedagogía demuestra que su pensamiento también es transdisciplinario y transversal. La pedagogía es esencialmente una ciencia transversal. Desde sus primeros escritos consideró que la escuela es mucho más que las cuatro paredes del salón de clases. Creó el “círculo de cultura”, como expresión de esa nueva pedagogía que no se reducía a la noción simplista de “aula”. En la sociedad del conocimiento de hoy en día esta idea es mucho más verdadera, ya que el “espacio escolar” es mucho más grande que la escuela. Los **nuevos espacios de la**



formación (medios de comunicación, radio, TV, video, iglesias, sindicatos, teatros, empresas, ONG, espacio familiar, Internet...) extendieron la noción de escuela y de salón de clases. La educación se hizo comunitaria, virtual, multicultural y ecológica, y la escuela se extendió a la ciudad y al planeta. Hoy en día se piensa en red, se investiga en red, se trabaja en red, sin jerarquías. La noción de jerarquía (saber-ignorancia) es altamente apreciada por la escuela capitalista. Por otra parte, Paulo Freire insistía en la conectividad, en la gestión colectiva del conocimiento social a ser socializado de forma ascendente. Ya no se trata únicamente de ver la “ciudad educativa” (Edgar Faure), sino de ver al planeta como una escuela permanente.

A Paulo Freire le gustaba la libertad. Esta sería una lectura libertaria. Como muchos de sus intérpretes afirman, la tesis central de su obra es la tesis de la libertad-liberación. La libertad es la categoría central de su concepción educativa desde sus primeras obras. La liberación es el objetivo de la educación. La finalidad de la educación será liberarse de la realidad opresiva y de la injusticia. La educación tiene por objetivo la liberación, la transformación radical de la realidad, para mejorarla, para hacerla más humana, para permitir que los hombres y las mujeres sean reconocidos como sujetos de su historia y no como objetos.

La liberación se sitúa en el horizonte de una visión utópica de la sociedad y del papel de la educación. La educación, la formación, deben permitir una lectura crítica del mundo. El mundo que nos rodea es un mundo inacabado y eso implica la denuncia de la realidad opresiva, de la realidad injusta (inacabada), y, en consecuencia, la crítica transformadora, el anuncio de otra realidad. El anuncio es necesario como un momento de una nueva realidad a ser creada. Esa nueva realidad del mañana es la utopía del educador de hoy.



Dar continuidad y reinventar a Freire

—*¿Por qué seguir leyendo a Paulo Freire?*

— No hay duda de que a algunos les gustaría dejarlo atrás, en la historia de las ideas pedagógicas, y a otros les gustaría olvidarlo por causa de sus opciones políticas. A él no le interesaba agradar a todos. Pero había una unanimidad compartida por todos sus lectores y por todos los que lo conocieron de cerca: el **respeto a la persona**. Paulo siempre fue una persona cordial, generosa y muy respetuosa. Podía no estar de acuerdo con las ideas, pero respetaba a la persona, mostrando un elevado grado de civilización. Es más: su práctica del diálogo lo llevaba a respetar también el pensamiento de aquellos y aquellas que no concordaban con él.

La pedagogía del diálogo que pensó y practicó se fundamenta en una filosofía pluralista. El **pluralismo** no significa eclecticismo o posiciones “endulzadas”, como él acostumbraba decir. Significa tener un punto de vista y, a partir de él, dialogar con los demás. Es lo que mantenía la coherencia de su práctica y de su teoría. Paulo era, por encima de todo, un humanista. Actualmente sería la única forma de “clasificarlo”. No hay duda de que Paulo Freire fue un gran humanista.

Es necesario reiterar que la fuerza de la obra de Paulo Freire no está únicamente en su teoría del conocimiento, sino en haber

insistido en la idea de que es posible, urgente y necesario cambiar el orden de las cosas. “En historia se hace lo que se puede y no lo que nos gustaría hacer. Una de las grandes tareas políticas que debe ser cumplida es la persecución constante de hacer que mañana sea posible lo que hoy es imposible, toda vez que, a veces, se hace posible viabilizar algunos imposibles de hoy” (Freire, 1993, p. 108). Freire no sólo convenció a muchas personas en muchas partes del mundo con sus teorías y prácticas, sino que también despertaba en ellas la capacidad de soñar con una realidad más humana, menos fea y más justa. Como legado, nos dejó la utopía.

Estamos ante un educador que no se sometió a corrientes y tendencias pedagógicas, y que creó un pensamiento vivo orientado únicamente por el **punto de vista del oprimido**. Esa es la óptica básica de su obra, a la cual fue fiel toda su vida: la perspectiva del oprimido. Ese compromiso podemos encontrarlo en la dedicatoria de su libro más importante, *Pedagogía del oprimido*, escrito en Chile, en 1968: “A los harapientos del mundo y a los que en ellos se descubren y, descubriéndose, sufren con ellos, pero, sobre todo, luchan con ellos”.

La pregunta que hoy nos podemos hacer es la siguiente: ¿este punto de vista todavía es válido? Si no fuera válido, ya no habría razón para seguir leyendo a Paulo Freire. O mejor dicho, Paulo Freire sería un autor ya superado, porque su lucha por el oprimido ya habría sido superada. Pasaría a la historia como un gran educador, pero que ya no tendría nada más que decir en nuestro tiempo.

Por el contrario, su pedagogía continúa siendo válida no sólo porque aún hay opresión en el mundo, sino porque responde a necesidades fundamentales de la educación actual. La escuela y los sistemas educativos hoy en día se encuentran frente a nuevos y grandes desafíos, ante la generalización de la información en la sociedad, llamada por muchos “sociedad del conocimiento”, sociedad del aprendizaje. Las ciudades se están convirtiendo en educadoras y alumnas, multiplicando sus espacios de formación. La escuela, en

este nuevo contexto de impregnación del conocimiento, ya no puede ser un espacio, entre otros, de formación. Tiene que ser un espacio organizador de los múltiples espacios de formación, ejerciendo una función más formativa y menos informativa. Tiene que convertirse en un “círculo de cultura”, como decía Paulo Freire, mucho más gestora del conocimiento social que instructora.

En este contexto, el pensamiento de Paulo Freire es más actual que nunca, pues en toda su obra insistió en las metodologías, en las formas de aprender y de enseñar, en los métodos de enseñanza e investigación, en las relaciones personales, en fin, en el diálogo.

Debemos continuar estudiando su obra, no para venerarlo como se veneraría a un tótem o a un santo, ni para seguirlo como a un gurú, sino para leerlo como a uno de los más grandes educadores críticos del siglo XX. Honrar a un autor es sobre todo estudiarlo y revisarlo de manera crítica, retomar sus temas, sus problemas, sus cuestionamientos.

Objetividad, subjetividad

“Si no es posible desconocer, por un lado, que son estas condiciones materiales de la sociedad con que se gestan la lucha y las transformaciones políticas, no es posible, por el otro, negar la importancia fundamental de la subjetividad en la historia. Ni la subjetividad hace, todo poderosamente, la objetividad, ni ésta perfila, inapelablemente, la subjetividad. En mi opinión, es imposible hablar de subjetividad a no ser que fuese entendida dentro de su relación dialéctica con la objetividad. No hay subjetividad en la hipertrofia que la hace realizadora de la objetividad ni tampoco en la minimización que la entiende como reflejo puro de la objetividad.” (Pedagogia da indignação, p. 127).

En eso él mismo nos dio un hermoso ejemplo. Paulo retomaba con frecuencia los mismos temas. Hay algo que permanece constante en su pensamiento: su preocupación ética, su compromiso con los “condenados de la Tierra” (*Pedagogía del oprimido*), con los “excluidos” (*Pedagogía de la autonomía*). Su punto de vista siempre fue el mismo. Lo diferencia es el énfasis en ciertas problemáticas que, estas sí, se van diversificando y evolucionando.

En 2002, estuve en la Universidad de California, Los Ángeles (Ucla), durante la celebración del *II Foro Paulo Freire*, y hablé de **dos perspectivas opuestas de mundo**, de humanidad. Perspectiva significa “punto de vista” que es la vista de un punto, de un lugar. De ahí escogí como perspectivas las de dos lugares: la de **Washington** y la de **Angicos**.

Paulo Freire nos alentaba leer el mundo. Leemos el mundo a partir del espacio, del lugar donde nos “ubicamos”, usando una palabra española cargada de significado. No se trata de un lugar fijo, pues siempre estamos en camino, en movimiento. Nuestro **punto de vista** siempre determina nuestra visión del mundo. No es casualidad que nuestros puntos de vista sean tan diversos y hasta antagónicos. Nos ubicamos en muchos lugares. Esa diversidad es la riqueza de la humanidad. Sin ella no habría cambio; el mundo sería estático, eternamente inmutable, sin sentido, sin perspectiva. El respeto por la diversidad no es sólo una exigencia ética. Es una condición de la humanidad. Es una condición *sine qua non* para el avance de la humanidad misma.

Paulo Freire nos hace soñar porque hablaba a partir de un punto de vista que es el punto de vista del oprimido, del excluido, a partir del cual podemos pensar en un nuevo paradigma humanitario, civilizatorio, el sueño de otro mundo posible, necesario y mejor. Entonces, ¿por qué hablo de la perspectiva de Washington *versus* la perspectiva de Angicos? ¿Por qué no hablar de la perspectiva del opresor y del oprimido —como decía Paulo Freire— del colonizador y del colonizado, del globalizador y del globalizado?

Hablo de Washington como metáfora, como símbolo de un poder, de una política, de una visión de mundo, de un punto de vista. Angicos fue la ciudad donde Paulo Freire tuvo la experiencia más importante con su método pedagógico. Fue a partir del éxito obtenido en Angicos, en 1963, que fue conocido en el mundo.

Actualmente Angicos y Washington pueden ser tomados como metáforas de dos **paradigmas civilizatorios**. Incluso haciendo un

análisis dialéctico - unidad y oposición de contrarios - de esos dos puntos de vista, entre ellos hay una irreductibilidad de fondo, como existe entre guerra y paz, entre poder militar y poder de la utopía, entre fundamentalismo y diálogo.



Contradicciones existen en todo. Por eso existen cambios. Al proponer esta reflexión sobre estas dos **vías opuestas de humanidad**, no tenemos la intención de defender tal irreductibilidad. Al contrario, procuramos superarla dialécticamente para que en el “otro mundo posible” no exista tanta hambre y tanta pobreza como en la actualidad, sustentadas por guerras y fundamentalismos. La belleza de la diversidad no debe ser confundida con la brutalidad de la miseria frente a la riqueza.

Estamos ante la opción de escoger entre diálogo y guerra, y Paulo Freire nos puede ayudar a encontrar un camino más seguro. Contra la **visión necrófila** del mundo que opone un fundamentalismo a otro fundamentalismo, que lleva a la depredación ambiental, a la violencia, que suscita y alimenta el terrorismo (político, económico, religioso, militar, de Estado...) existe otra visión, una **visión biófila** que promueve el diálogo y la solidaridad. Por difícil que sea esta vía, es la única capaz de evitar la guerra, la barbarie y el exterminio. El terrorismo no puede impedirnos pensar con claridad.

—¿Cuál de los dos puntos de vista es lo más verdadero?

— El punto de vista del oprimido es más verdadero que el punto de vista del opresor porque el oprimido no tiene nada que esconder, mientras que el opresor necesita esconder su juego, sus mañas y artimañas, para seguir oprimiendo. Sin embargo, Paulo Freire advertía que el oprimido no se liberará si no se libera su opresor. La alternativa para un futuro mejor para la humanidad no es la eliminación del enemigo, sino la superación de la contradicción entre los dos.

Paulo Freire también insistía en que el diálogo entre antagonicos no es posible. Lo que hay entre ellos es conflicto. En el mejor de los casos puede haber un pacto. Entonces, ¿cómo hablar de diálogo? ¿Es posible dialogar con un terrorista? No, no hay diálogo



con el terrorismo porque el terrorismo es la negación misma del diálogo. Es por eso que el diálogo tiene que establecerse antes, hay que actuar antes sobre las causas y no *a posteriori*. Debemos prevenir el terrorismo, actuando sobre sus causas. El diálogo tiene que establecerse antes de que ocurran los actos de terrorismo. En sus raíces, el diálogo debe ser radical. El terrorismo debe ser prevenido. Tenemos que asegurarnos de que no prevalezca sobre el diálogo.

Ya el diálogo no es una opción política. Hoy en día el diálogo es un imperativo histórico y existencial. La alternativa al diálogo es el terrorismo, es la globalización de la crueldad, es la guerra. Ambas posibilidades están presentes en la coyuntura actual: por un lado, la legitimidad democrática y, por el otro, la legitimidad de la fuerza.

Es más: es necesario **ampliar nuestro punto de vista**. Tenemos que ver a la Tierra desde lejos, en su totalidad, en su planetariedad, como una comunidad única. Todavía pensamos en bloques de naciones contra otros bloques de naciones: Comunidad Europea, bloque de Japón, bloque de los Estados Unidos, de China... característicos del modelo de fragmentación neoliberal. Estos bloques estimulan la competitividad sin solidaridad y las máquinas de guerra contra la vida. Al contrario, tenemos que pensar en la cultura de la paz y de la sustentabilidad, pensar globalmente, planetariamente, en favor de toda la comunidad de vida.

En fin, debemos salir de una **visión antropocéntrica** para cultivar una **visión holística**, fundamentada en una referencia ética planetaria, por encima de géneros, especies y reinos. Paulo Freire nos hablaba en su último libro de una “ética del género humano”, apuntando hacia el sueño posible de una humanidad unida en torno a un objetivo común de justicia, paz y prosperidad para todos. Ese es el sueño. Se trata de hacer que sea viable históricamente.

El poder de la obra de Paulo Freire no está tanto en su teoría del conocimiento, sino en el hecho de haber insistido en la idea de que es posible, urgente y necesario cambiar el orden de las cosas. No sólo convenció a mucha gente en muchas partes del mundo con sus

teorías y prácticas, sino que también despertó en ellas la capacidad de soñar con un mundo “más humano, menos feo y más justo”. Fue una especie de **guardián de la utopía**. Ese es el legado que nos dejó, un legado que, por encima de todo, es un **legado de esperanza**.

Como tierno guerrero de las palabras, Paulo Freire criticó, atacó la ética del mercado neoliberal, pero tenía la esperanza de sustituirla por una ética humana integral. Creía en la historia como posibilidad y no como fatalidad. Darle continuidad a Freire no es tratarlo como un tótem, algo que no se puede tocar, sino sólo adorar; no es tratarlo como un gurú, que tiene que ser seguido por discípulos, sin cuestionarlo. Nada menos freireano que esta idea. Paulo Freire fue, sobre todo, un creador de espíritus. Por eso debe ser tratado como un gran educador popular. Adorar a Freire como un santo significa destruir a Freire como educador. Por eso no debemos repetir a Freire, debemos “reinventarlo”, como él mismo decía. Para él la idea de ser repetido sería aborrecible: “la única manera que alguien tiene para aplicar, en su contexto, alguna de las propuestas que hice es justamente rehaciéndome, es decir, no siguiéndome. Para seguirme lo fundamental es no seguirme”, afirmó en el libro *Por una pedagogía de la pregunta* (Freire y Faundez, 1985, p.41). No se le puede dar continuidad a Freire sin reinventarlo. Para esta tarea no designó a una persona o institución en particular. Esta tarea nos la dejó a todos, a todas y a todos los que están comprometidos con la causa de los oprimidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Principales obras de Paulo Freire

- FREIRE, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1971). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra (primera edición de 1967).
- FREIRE, Paulo (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1977). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (primeira edição de 1970).
- FREIRE, Paulo (1977a). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1982). Educação: o sonho possível. En: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *O educador: vida e morte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, pp. 89-101.
- FREIRE, Paulo (1982a). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, Paulo (1993a). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho D'Água (primera edición de 1992).
- FREIRE, Paulo (1994). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.

- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, Paulo (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, (original de 1959).
- FREIRE, Paulo (2001a). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, Paulo (2004). *Pedagogia da tolerância*. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, Paulo e Betto, Frei (1985). *Essa escola chamada vida*. São Paulo: Ática.
- FREIRE, Paulo e Faunde z, Antonio (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo e Horton, Myles (2003). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança*. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, Paulo e Macedo, Donaldo (1990). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo e Shor, Ira (1990). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra (primeira edição de 1987).
- FREIRE, Paulo, Gadotti, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio (1985). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.

2. Algumas obras sobre Paulo Freire

- AGUIRRE, Juan Samuel Escobar (1990). *Paulo Freire: outra pedagogia política*. Madrid: Complutense.
- APPLE, Michael W. e NÓVOA, António (orgs.) (1998). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Afrontamento.
- BAMBOZZI, Enrique (2000). *Pedagogia latinoamericana: teoría y praxis en Paulo Freire*. Córdoba: Editorial Universitaria.
- BARRETO, Vera (1998). *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciencia.
- BEISIEGEL, Celso de Rui (1989). *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática.

- BLOIS, Marle Montezi (2005). *Reencontros com Paulo Freire e seus amigos*. Rio de Janeiro: UFF/IPF.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (2005). *Paulo Freire: o menino que lia o mundo - uma história de pessoas, de letras e de palavras*. São Paulo: Unesp.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) (1981). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.) (1982). *O educador: vida e morte*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal.
- BRUTSCHER, Volmir José (2005). *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo: Iibe/IPF.
- CABRAL, G. (1984). *Paulo Freire e a justiça social*. Petrópolis: Vozes.
- CABRERA, Onavis (2004). *Paulo Freire: su pensamiento y el paradigma de la impugnación*. Santo Domingo: Uasd.
- CALDART, Roseli Salette e Edgar Jorge Kolling (org.) (2001). *Paulo Freire: um educador do povo*. Veranópolis: Iterra.
- CAMARGO, Rubens Barbosa de (1997). *Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o Conselho de Escola e o Projeto da Interdisciplinaridade nas Escolas Municipais da Cidade de São Paulo (1989-1992)*. Tesis de doctorado. São Paulo, FE/USP.
- CENTRO PAULO FREIRE (2000). *Um olhar sobre Paulo Freire a partir da realidade cultural do Nordeste brasileiro*. Recife: Nupep.
- CINTRA, Benedito Eliseu Leite (1998). *Paulo Freire entre o grego e o semita: educação, filosofia e comunhão*. Porto Alegre: Edipuc-RS.
- COBEN, Diana (2001). *Gramsci y Freire, héroes radicales: políticas em educación de adultos..* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CORTESÃO, Luiza (org.) (2004). *Diálogos através de Paulo Freire*. Porto: IPFP.
- CUNHA, Diana A. (1985). *As utopias na educação: ensaio sobre as propostas de Paulo Freire*. São Paulo: Paz e Terra.
- DANKE, Ilda Righi (1985). *O processo de conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis: Vozes.
- DARCY DE OLIVEIRA, Rosiska e DOMINICÉ, Pierre (1977). *Ivan Illich e Paulo freire: a opressão da pedagogia, a pedagogia dos oprimidos*. Lisboa: Sá da Costa 96.
- DE FÁVERI, José Ernesto (2005). *Filosofia da educação: o ensino da filosofia na perspectiva freireana*. Petrópolis: Vozes.

- FERNANDES, Calazans e TERRA, Antonia (1994). *40 horas de esperança – O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (2006). *Paulo Freire: uma história de vida*. São Paulo: Villa das Letras.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (org.) (2000). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp.
- FREIRE, Ana Maria Araújo, MACHADO, Roberto Luiz e OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (orgs.) (2000). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Unesp.
- GADOTTI, Moacir (1989). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- GADOTTI, Moacir (2001). *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir (org.) (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir, LEONARD, Peter e McLAREN Peter e (org.) (1998). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GHIGGI, Gomercindo e KNEIP, Temo (2004). *Implicações antropológicas na filosofia da educação de Paulo Freire*. Pelotas: Seiva.
- GHIGGI, Gomercindo (2002). *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas: Seiva.
- GUARDAS, Pep Aparício (org.) (2006). *Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Valencia: Crec/IPFE.
- HERNANDEZ, Isabel (1981). *Educação e sociedade indígena: uma aplicação bilingüe do método Paulo Freire*. São Paulo: Cortez.
- HUMBERT, Colette (1976). *Conscientização: a experiência e a investigação de Paulo Freire*. Lisboa: Moraes.
- JORGE, J. Simões (1979). *Sem ódio nem violência: a perspectiva da libertação segundo Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- JORGE, J. Simões (1979). *A Ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- KREIMER, Samuel (2002). *Evangelho segundo Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Senai.

- LENS, José Luís (2001). *Paulo Freire: su práxis pedagógica como sistema*. Tandil: Nees/IPF.
- LIMA, Licínio C. (2000). *Organização escolar e a democracia radical : Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez/IPF, Guia da escola cidadã, v.4.
- LINHARES, Célia e TRINDADE, Maria de Nazaret (orgs.) (2003). *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez/IPF.
- LYRA, Carlos (1996). *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*. São Paulo: Cortez.
- MACEDO, Eunice; VASCONCELOS, Lurdes; EVANS, Manuela; LACERDA, Manuela e PINTO, Margarida Vaz (2001). *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*. Porto: ASA.
- MAFRA, Jason Ferreira (2007). *A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire*. Tesis de doctorado. São Paulo: FE/USP.
- MANFREDI, Sílvia Maria (1981). *Política e educação popular: experiência de alfabetização no Brasil com o método Paulo Freire - 1960/1964*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- MONCLÚS, Antonio (1988). *Pedagogia de la contradicción: Paulo Freire*. Barcelona: Anthropos.
- MOURA, Manuel (1978). *Pensamento de Paulo Freire: uma revolução na educação*. Lisboa: Multinova.
- NOGUEIRA, Adriano e GERALDI, João (orgs.) (1990). *Paulo Freire: trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes.
- OLIVEIRA, Edna Castro de; PIRES, Marlene de Fátima C. e VENTURIM, Silvana, (orgs.) (2000). *Paulo Freire: a práxis político pedagógica do educador*. Vitória: Edufes.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (2004). *Leituras freireanas sobre educação*. São Paulo: Unesp.
- PAIVA, Vanilda Pereira (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- PASSETTI, Edson (1998). *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginária.
- PELANDRÉ, Nilcéa Lemos (2002). *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas, 40 anos depois*. São Paulo: Cortez/IPF.
- PITANO, Sandro de Castro (2004). *Educação e política em J.J Rousseau e Paulo Freire; a questão da desigualdade social*. Pelotas: Seiva.

- ROMÃO, José Eustáquio (2002). *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez/IPF.
- ROSAS, Paulo (org.) (2002). *Paulo Freire: educação e transformação Social*. Recife: Centro Paulo Freire/Ufpe.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos (2000). *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis: Vozes.
- SAUL, Ana Maria (org.) (2000). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola.
- SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich (1983). *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso (1999). *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso (2001). *Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura*. São Paulo: Cortez/UFPB.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso (org.) (2006). *Paulo Freire na história da educação do tempo presente*. Porto: Afrontamento.
- SOUZA, Ana Inês (org.) (2001). *Paulo Freire: vida e obra*. São Paulo: Expressão Popular.
- SOUZA, João Francisco de (2002). *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. São Paulo: Cortez/IPF.
- STRECK, Danilo (org.) (1999). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- TEODORO, António (2001). *Educar, promover, emancipar: os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipadora*. Lisboa: Lusófonas.
- TORRES, Carlos Alberto (1979). *Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- TORRES, Carlos Alberto (1981). *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- TORRES, Carlos Alberto (1997). *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus.
- TORRES, Carlos Alberto (2001). *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- TORRES, Carlos Alberto (org.) (2001). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.

- TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria Del Pilar e WONG, Pia Lindquist (2002). *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez/IPF.
- TORRES, Rosa Maria (1987). *Educação Popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- VALE, Ana Maria do (2002). *Diálogo e conflito: a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente*. São Paulo: Cortez/IPF/Uern.
- VANNUCCHI, Aldo (org.) (1983). *Paulo Freire ao vivo*. São Paulo: Loyola.
- WILLIAMSON C, Guillermo (2000). *Paulo Freire, educador para una nueva civilización*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- YAMASAKI, Alice Akemi (2007). *Violências no contexto escolar: um olhar freiriano*. Tesis de doctorado. São Paulo, FE/USP.
- ZITKOSKI, Jaime José (2000). *Horizontes da (re)fundamentação em educação popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen, Ed. URI.

3. Otras obras de referencia para la formación del profesor

- ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ALVES, Rubem (1981). *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez.
- ANTUNES, Ângela (2002). *Aceita um conselho? Como organizar o colegiado escolar*. São Paulo: Cortez/IPF.
- APARICI, Roberto (1999). Ensino, multimídia e globalização. In: Revista *Comunicação e educação*. São Paulo: Moderna, ano V, no. 14, jan/abril 1999, pp. 56-7.
- APPLE, Michael (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ARAÚJO, Ulisses F. (2003). A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: ARAÚJO, Valéria Amorim Arantes de (org). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.
- ARAÚJO, Valéria Amorim Arantes de (org.) (2003). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

- ARENDDT, Hannah (2000). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.
- ARROYO, Miguel G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.
- ASSMANN, Hugo (2001). *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes.
- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.
- AZEVEDO, Jose Clovis (2007). *Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã*. Porto Alegre: Sulina.
- BARBOSA, Raquel Lazari Leite (org.) (2003). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp.
- BOFF, Leonardo (1999). *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1985). *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense.
- BUENO, Belmira O. et alii (orgs.) (1998). *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras.
- BURGOS, Carlos Crespo (2005). *El desafío de aprender: de los legados de la Educación Popular a las nuevas propuestas pedagógicas para la formación de líderes sociales*. Quito: Cefalis.
- CANDAU, Vera Maria (1996). *Tecendo a cidadania*. Rio de Janeiro: PUC-RJ.
- CANETTI, Elias (1993). *A língua absolvida: história de uma juventude*. São Paulo: Cia. das Letras.
- CARNOY, Martin (2002). *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília, Unesco.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (org.) (2003). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. São Paulo: Thomson.
- CATANI, Denice B. et alii (orgs.) (1997). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- CHARLOT, Bernard (2000). *A relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- CHARTIER, Emile (Alain) (1978). *Reflexões sobre educação*. São Paulo: Saraiva.
- CHAUÍ, Marilena (1998). *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática.
- CHAVES, Orlando Pulido e Reyes, Sua Dabeida Baquero (orgs.) (2005). *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Flape.

- CHAVES, Orlando Pulido e Reyes , Sua Debeida Baquero (orgs.) (2005). *Formación de maestros, profesión y trabajo docente*. Bogotá: Universidad Nacional Pedagógica.
- CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) (1999). *Educação: carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Brasília: CNTE.
- CORTESÃO, Luiza (2002). *Ser professor: um ofício em risco de extinção*. São Paulo: Cortez/IPF.
- COSSUTTA, Frédéric (1998). *Didáctica da filosofia: como interpretar textos filosóficos?* Porto: Asa.
- DAMÁSIO, António R. (2002). *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. Traducción Laura Teixeira Motta. São Paulo: Cia. das Letras.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix (1992). *O que é filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34.
- DELORS, Jacques (org.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- DEMO, Pedro (2001). *Conhecer & Aprender - Sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed.
- DEMO, Pedro (2000). *Saber pensar*. São Paulo: Cortez/IPF.
- DOWBOR, Ladislau (2001). *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes.
- ENGUIITA, M. F. (2004). *Educar em tempos de incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- ESTEVE, José M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- FAURE, Edgar (1977). *Aprender a ser*. São Paulo: Difusão Editorial do Livro.
- FERNÁNDEZ, Alicia (1990). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERNÁNDEZ, Alicia (1994). *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artmed.
- FRIEDMAN, Milton e FRIEDMAN, Rose (1982). *Liberdade de escolher: o novo liberalismo econômico*. Rio de Janeiro: Record.
- FURTER, Pierre (1972). Utopia e educação. In: *Educação e Reflexão*. Petrópolis: Vozes.
- GADOTTI, Moacir (1981). *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- GADOTTI, Moacir (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GADOTTI, Moacir (2004). *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez.
- GILBERT, Roger (1983). *Idéias atuais em pedagogia*. Lisboa: Moraes.
- GIROUX, Henry A. (1997). *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux (1997). *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática.
- HIRSCHHORN, M. (1993). *L'ère des enseignants*. Paris: PUF.
- HOLLOWAY, John (2003). *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da revolução hoje*. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Viramundo.
- ILLICH, Ivan (1973). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- IMBERNÓN, Francisco (org) (2000). *A educação do século XXI*. Porto Alegre: Artmed.
- JAPIASSU, Hilton (1999). *Um Desafio à Educação: Repensar a pedagogia científica*. São Paulo: Letras & Letras.
- JARA, Oscar (1994). *Para sistematizar experiências: una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: Alforja.
- JARA, Oscar (1986). *Como conhecer a realidade para transformá-la*. São Paulo: Cepis.
- LEFEBVRE, Henri (1969). *O direito à cidade*. São Paulo: Documentos.
- LEFF, Enrique (2001). *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade e poder*. Petrópolis: Vozes.
- LINHARES, Célia Frazão Soares (org.) (2001). *Os professores e a reinvenção da escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- LINHARES, Célia Frazão Soares e LEAL, M.C. (orgs.) (2002). *Formação de Professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A.
- MARQUES, MáRío OsóRío (1992). *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí.
- MARTINS, José de Souza (org.) (1996). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: Hucitec.
- MASETTO, Marcos (1996). *A aula como centro*. São Paulo: FTD.
- MATURANA, Humberto (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dalmen.

- MATURANA, Humberto (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: UFMG.
- MATURANA, Humberto e REZEPKA, Sima Nizis (2001). *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes.
- MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco (1995). *A árvore do conhecimento*. Campinas: Psy II.
- MEC/INEP (2002). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Organização de Marli Eliza Dalmazio Afonso de André. Brasília: MEC/Inep.
- MIGNOLO, Walter D. (2003). *Histórias locais – Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UPMG.
- MORAES, Régis de (org.) (1994). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papirus.
- MORIN, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- MORUS, Thomas (1998). *A Utopia*. Lisboa: Guimarães.
- NEGRI, Antonio (2003). *Kairós, alma venus, multidão*. Rio de Janeiro: DP&A.
- NÓVOA, António (1991). *Profissão: professor*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, António (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- NÓVOA, António e FINGER, Mathias (orgs.) (1988). *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Ministerio de la Salud.
- PADILHA, Paulo Roberto (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/IPF.
- PADILHA, Paulo Roberto (2004). *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez/IPF.
- PALMER, Joy A. (org.) (2006). *50 grandes educadores modernos: de Piaget a Paulo Freire*. São Paulo: Contexto.
- PERRENOUD, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, Philippe (2002). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- PERRENOUD, Philippe et alii (2005). *A escola de A a Z: 26 maneiras de repensar a educação*. Porto Alegre: Artmed.

- PESSANHA, Eurize Caldas (1994). *Ascensão e queda do professor*. São Paulo: Cortez.
- PINSKY, Jaime (1998). *Cidadania e educação*. São Paulo: Contexto.
- PLAISANCE, Éric e VERGNAUD, Gérard (2003). *As ciências da educação*. São Paulo: Loyola.
- PRETTO, Nelson Luca (1996). *Uma escola com/sem futuro: educação multimídia*. Campinas: Papirus.
- PRÉVOT, Jean (1981). *L'utopie éducative: Comenius*. Paris: Belin.
- REBOUL, Olivier (1980). *A doutrinação*. São Paulo: Nacional.
- REBOUL, Olivier (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- REBOUL, Olivier (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- ROMÃO, José Eustáquio (2000). *Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- ROSETO, Fernando (org.) (2002). *Formación de líderes y movimientos sociales: experiencias y propuestas educativas*. Quito: Abya Yala/IPF.
- SALTINI, Cláudio João Paulo (1999). *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: DP&A.
- SANTOS, Milton (1999). O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: *Anais do IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, São Paulo, vol. III.
- SILVA, Jefferson Ildelfonso da (1991). *Formação do educador e educação política*, São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- SNYDERS, Georges (1986). *A alegria na escola*. São Paulo: Manole.
- TAMARIT, José (1996). *Educar o soberano: crítica ao iluminismo pedagógico de ontem e de hoje*. São Paulo: Cortez/IPF.
- TOZZI, Michel (org.) (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette.
- VASCONCELLOS, Celso (2001). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação*. São Paulo: Libertad.
- WOODS, Peter (1990). *L'éthnographie de l'école*. Paris: Armand Colin.

ANEXO

Pequeño glosario freireano

Acción cultural. Cuando las personas aprenden a leer y escribir su realidad, actuando sobre ella para transformarla, su acción es una acción cultural. Según Paulo Freire, todos los seres humanos, al entrar en contacto con la naturaleza y reflexionar sobre el sentido que tiene su acción, son creadores de cultura. Por ende, su acción es una acción cultural. La acción cultural es un acto de conocimiento y de transformación de la realidad (ver *invasión cultural*).

Aculturación. Manera como un pueblo se adapta a la forma de pensar del país que lo haya invadido, dominado, o de un país que es lo suficientemente poderoso para imponerle su forma de pensar mediante, por ejemplo, la guerra, la televisión, el cine, los medios, las tecnologías de la información. Conlleva una cierta alienación de la cultura local o nacional.

Alienación. Cuando una persona pierde el dominio de algo que le pertenece. Proceso mediante el cual el pueblo, un grupo o un individuo se ve a sí mismo como un extranjero (ciego, extraño, perdido). Esto puede suceder a escala económica, política, cultural, social, etc. Es decir, cuando la persona no sabe lo que sucede con ella misma y, como no reflexiona sobre lo que pasa, actúa como un extranjero que llega a un lugar que no conoce y que se siente perdido.

Activismo. Actitud de aquellos que se dedican exclusivamente a la acción sin reflexionar críticamente sobre lo que hacen. Sin sistematizar su práctica. Su opuesto es el *verbalismo*, que consiste en dar valor sólo a la palabra, a la teoría e ignorar la acción, la práctica.

Círculo de cultura. En el círculo de cultura no puede existir el maestro tradicional (“bancario”) que todo lo sabe, ni tampoco el alumno que no sabe nada. Asimismo, no pueden existir las lecciones tradicionales que sólo ejercitan la memoria del estudiante. El círculo de cultura es un lugar — junto a un árbol, en la sala de una casa, en una fábrica, pero también en la escuela— donde un

grupo de personas se reúne para discutir sobre su práctica, su trabajo, la realidad local y nacional, su vida familiar, etc., y decidir juntos sobre los temas que deseen tratar. El círculo de cultura puede ser tanto una unidad de enseñanza en una escuela, como un método de enseñanza o un método de investigación.

Codificación. Es la representación de una situación vivida por los estudiantes en su trabajo diario y que guarda relación con la *palabra generadora* (ver abajo). La codificación es la representación de ciertos aspectos del problema que se desea estudiar, ella nos permite conocer algunos momentos del contexto concreto. La codificación “consiste en la representación de una situación existente o real, construida por los alumnos con sus elementos en integración” (*Pedagogía do oprimido*, p. 141). La *descodificación* es el proceso de análisis del código (texto, dibujo, película, diapositiva, etc.) para capturar los elementos existenciales que permanecen escondidos. La decodificación es uno de los momentos más trascendentales del “método Paulo Freire” de alfabetización.

Conciencia crítica. Según Paulo Freire, la conciencia crítica es el conocimiento o la percepción que logra descubrir ciertas razones que explican la manera como los hombres y las mujeres están en el mundo. Esta conciencia devela la realidad, conduce a los seres humanos hacia su “vocación ontológica” e histórica de humanizarse. Su fundamento está en la creatividad y el estímulo a la reflexión y a la acción verdaderas de los seres humanos sobre la realidad, lo cual promueve su transformación creadora (ver *conciencia ingenua*).

Conciencia ingenua. Es la conciencia humana en el grado más elemental de su desarrollo, cuando todavía está inmersa en la naturaleza y percibe los fenómenos, pero no sabe separarse de ellos para juzgarlos. Es la conciencia en su estado natural, aún mágico. Es una conciencia natural en la medida en que el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica se da a través de un proceso de humanización (ver *conciencia crítica*).

Concientización. Proceso pedagógico que busca darle al ser humano la oportunidad de descubrirse a sí mismo a través de la reflexión crítica sobre su existencia. Contrario a lo que muchos piensan, Paulo Freire no inventó esta palabra. Ésta era una palabra que los teóricos del Instituto Superior de Estudios Brasileños (Iseb) ya utilizaban, entre ellos Ávaro Viela Pinto y Guerreiro Ramos. No obstante, Paulo Freire le dio a esta palabra un contenido político-pedagógico tan particular que puede decirse que él es el “padre” de esta palabra. En su acepción original, la palabra implicaba acción, es decir, una relación particular entre el pensar y el actuar. De acuerdo con Freire, concientización es el desarrollo crítico de la toma de conciencia, es ir más allá de la fase espontánea de

aprehensión de lo real para llegar a una fase crítica en la cual la realidad se vuelve un objeto cognoscible (ver *toma de conciencia*).

Contexto concreto y contexto histórico. El contexto concreto es la situación, o lugar, el marco dentro del cual se sitúa un problema determinado que deseamos analizar. El contexto histórico es la reflexión que se hace con respecto al contexto concreto. Entre estos dos contextos se establece una relación mutua: el primero ejerce su influencia sobre el segundo y viceversa. Es decir, se establece una relación dialéctica. No se puede pensar correctamente si el producto de esta reflexión no sirve en nada para mejorar el trabajo diario. Sin embargo, para hacer esto, se necesita conocer bien la práctica, de la misma manera como se necesita conocer lo que algunos autores han reflexionado sobre prácticas similares.

Cultura del silencio. Es el fruto de la sociedad opresora en que los hombres y las mujeres no pueden reflexionar y tomar decisiones sobre todo lo que los afecta, no pueden expresar sus pensamientos. Pero, a pesar de que las personas sean tratadas como se fuesen cosas, objetos, etc., tal silencio es relativo. Es un silencio aparente ya que los explotados expresan, de alguna forma, lo que realmente sienten de su opresión. Entre los oprimidos, se desarrolla una cultura que los poderosos no ven, una cultura que es silenciosa, pero que es una forma de resistencia a la opresión.

Diálogo. Es la esencia de la educación según Paulo Freire, un “encuentro de los hombres mediatizados por el mundo para dar un nombre al mundo” (*Pedagogía do oprimido*, p. 107). Los hombres y mujeres, al reflexionar sobre su práctica y actuar sobre ella, para transformarla, necesitan comunicarse, ponerse de acuerdo entre sí, estar dispuestos a escuchar otras opiniones, a demostrarse a sí mismos que lo que hacen es realmente positivo. Es actuar y pensar como sujetos y permitir que las personas que los rodean también sean sujetos críticos.

Educación bancaria. Es la educación que deposita nociones en la mente del educando como si se tratase de hacer un depósito en el banco. Es todo tipo de educación en que el maestro es el que tiene la última palabra y los alumnos sólo pueden recibir y aceptar pasivamente lo que el docente dice. De esta forma, el único que piensa es el docente y los alumnos sólo pueden pensar de acuerdo a lo que él diga o piense. Los estudiantes tienen la única misión de recibir los depósitos que el docente hace sobre las informaciones que posee. La educación bancaria es también domesticadora en vista de que busca controlar la vida y acción de los estudiantes para que acepten el mundo tal como es,

prohibiéndoles, de esta forma, ejercer su poder creativo y transformador sobre el mundo.

Educación problematizadora. Concepción de la educación opuesta a la concepción bancaria. En esta concepción, el educador propone (no impone) al educando el contenido del estudio a cubrir, a partir de las propias palabras generadoras del educando, para que él mismo pueda sugerir —conjuntamente con el educador— la primera visión sobre el contenido, pasando de una visión mágica a una visión científica, de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. La educación problematizadora se fundamenta en la creatividad y estimula la acción y la reflexión auténtica sobre la realidad de manera que sea posible su transformación.

Humanización. Camino a través del cual los hombres y mujeres pueden llegar a ser conscientes de sí mismo, de su forma de actuar y pensar, cuando desarrollan todas sus capacidades. Humanización y deshumanización “son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de esa condición. Pero si ambas constituyen una posibilidad, sólo la primera parece constituir una vocación del hombre” (Pedagogía do oprimido, p. 48). La deshumanización “es una distorsión de la vocación de ser más, distorsión posible en la historia, pero no es una vocación histórica” (Idem, ibid.). Y a pesar de que la deshumanización sea real en la historia, sin embargo, no es un destino contra el cual sea imposible luchar, sino “el resultado de un ‘orden’ injusto que genera violencia por parte de los opresores, la cual, a su vez, genera el ‘ser menos’ “ (Idem, ibid.)

Inédito factible. Expresión utilizada por Paulo Freire para referirse al devenir, el “aún no”, el futuro a ser construido, la futuridad a ser creada, el proyecto a realizar. Esa expresión tiene que ver con la noción de sueño y utopía. Para Paulo Freire la *utopía* está al mismo tiempo en el acto de denunciar el mundo deshumano y en el anuncio del mundo humano a ser construido por nuestra acción transformadora. El inédito factible es una posibilidad aún inédita porque corresponde a una acción que no podría ocurrir a menos que superemos las situaciones-límites (ver abajo), transformando la realidad en la cual ella está en relación con nuestra praxis.

Invasión cultural. Invasión cultural es la penetración, en una sociedad cualquiera, de una cultura extraña, que le impone su manera de ser y ver el mundo. Para Paulo Freire “es la penetración de los invasores en el contexto de los invadidos, sin respeto a la potencialidad del ser, imponiéndoles su visión del



mundo, frenando su creatividad e inhibiendo la expansión de los invadidos” (*Pedagogía del oprimido*, p. 186) (ver arriba *acción cultural*).

Libertad. En su libro *Pedagogía del oprimido*, Paulo Freire define la libertad como una “conquista y no una dádiva; la libertad exige una investigación permanente, la cual, a su vez, sólo existe en el acto responsable de aquel que la realiza. Nadie posee la libertad, como condición para ser libre; al contrario, se lucha por la libertad porque no se posee. La libertad no es una idea que se hace mito, es una condición indispensable para el movimiento de la investigación, en el cual los hombre se han introducido por su condición de seres inconclusos” (p. 53).

Palabra generadora y tema generador. La palabra generadora debe constituir para el grupo con el que se va a trabajar, una palabra muy utilizada dentro del lenguaje cotidiano. La condición principal para que una palabra sea generadora es que ésta sirva para generar, a partir de ella, otras palabras —por eso se llama generadora—, a fin de alcanzar el aprendizaje de la lectura y la escritura. Ese aprendizaje no puede separarse de la lectura y la escritura sobre lo que sucede en la sociedad en que los estudiantes y el maestro trabajan a diario. En otras palabras, la palabra generadora debe permitir tanto una lectura crítica y una escritura lingüística como una lectura política. Los *temas generadores* son los temas tomados del universo de vocablos de los grupos con que se trabaja en el proceso de alfabetización. Paulo Freire llamo a esta interacción que los temas generadores ejercen los unos sobre los otros “universo temático”.

Praxis. Es la unión que se debe establecer entre lo que se hace y lo que se piensa acerca de lo que se hace. La reflexión sobre lo que hacemos en nuestro trabajo diario, con el fin de mejorar tal trabajo, se puede llamar con el nombre de praxis. Es la unión entre la teoría y la práctica. Concepto común en el marxismo, que también se conoce como “filosofía de la praxis”, la cual se refiere a la reacción del hombre ante las condiciones reales de su existencia, su capacidad de integrarse a la producción (praxis productiva) y a la transformación (praxis revolucionaria). Para Paulo Freire, praxis es “la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (*Pedagogía do oprimido*, p. 120).

Texto y contexto. El acto de aprender a leer y escribir no implica por si mismo el desarrollo de la capacidad de reflexión. Una lectura no crítica separa texto y contexto, transformando el texto en un discurso abstracto, sin lazos con la realidad. Por el contrario, leer es pronunciar el mundo, codificarlo



para, al final, nos conozcamos internamente. El vínculo entre el acto de leer y la realidad permite que acontezca un proceso genuino de conocimiento, transformador del hombre y del mundo.

Toma de conciencia (o “*prise de conscience*”, expresión muy utilizada por Jean Piaget). La toma de conciencia es una etapa de la concientización, pero no es la concientización. La concientización es la toma de conciencia en un nivel más profundo; es el desarrollo crítico de la toma de conciencia. La concientización implica acción y la toma de conciencia no (ver *concientización*).