

paulo freire ira shor **miedo y osadía**

la cotidianidad del docente
que se arriesga a practicar
una pedagogía transformadora



MIEDO
Y OSADÍA

P. FREIRE
&
I. SHOR

VISÍTANOS PARA MÁS LIBROS:

<https://www.facebook.com/culturaylibros>

AVISO IMPORTANTE:

Saludos. Queremos en primer lugar agradecer la acogida que hemos tenido a lo largo de este tiempo. Como segundo punto queremos solicitar su apoyo, en algo muy sencillo pues hemos llegado al límite de capacidad en la subida de archivos en Google Drive (15 GB) y queremos expandir la capacidad de almacenamiento y solventar ciertos gastos, por esto necesitamos su ayuda en la siguiente petición: regalarnos cinco segundos de su tiempo entrando en esta página para poder generar un poco de recursos y así mantener activa la cuenta y la página.

1. Dar click en el enlace: <http://ow.ly/WhO3C>
2. Esperar a que pase el anuncio de los cinco segundos y dar click en saltar anuncio.



paulo freire

es uno de los más destacados pedagogos del siglo XX. Nació en 1921 en Recife, Brasil; fue maestro, creador de ideas y del llamado "método Paulo Freire", que se utilizó en Brasil en campañas de alfabetización y le acarrió la persecución ideológica, la prisión tras el golpe militar de 1964 y un largo exilio. Con su revolucionaria metodología introdujo a los analfabetos en la complejidad del conocimiento como primer paso para ensanchar el horizonte del mundo, recuperar la dignidad y construir la esperanza. Sus obras, publicadas en gran parte por Siglo XXI Editores, ofrecen ideas claras y rotundas, sencillas y sugerentes, abiertas a todos los lectores. Murió en San Pablo en 1997.

ira shor

es profesor de redacción y retórica en la City University of New York (CUNY). Junto con Paulo Freire, es uno de los máximos representantes de la pedagogía crítica. Entre sus trabajos, cabe mencionar *Critical Teaching and Everyday Life* (1980), *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration* (1986), *A Pedagogy for Liberation* (con Paulo Freire, 1987), *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching* (1987), *Empowering Education* (1992), *When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy* (1996), *Critical Literacy in Action* (1999), *Education is Politics* (1999).



**biblioteca clásica
de siglo veintiuno**

Traducción: Joaquín Martínez Ortiz

paulo freire
ira shor
miedo y osadía

la cotidianidad del docente
que se arriesga a practicar
una pedagogía transformadora

siglo xxi editores, méxico

CERRO DEL AGUA 248, ROMERO DE TERREROS
04310 MÉXICO, D.F.
www.sigloxxieditores.com.mx

siglo xxi editores, argentina

GUATEMALA 4824, C1425 BUP
BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

salto de página

ALMAGRO 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.saltodepagina.com

biblioteca nueva

ALMAGRO 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.bibliotecanueva.es

anthropos

C/LEPANT 241
08013 BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

Freire, Paulo

Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora / Paulo Freire e Ira Shor.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.
288 p.; 21x14 cm.- (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)

Traducido por: Joaquín Martínez Ortiz // ISBN 978-987-629-409-6

1. Pedagogía. I. Shor, Ira. II Martínez Ortiz, Joaquín, trad.
CDD 370.1

Título original: *Medo e ousadia. O cotidiano do professor* (São Paulo, Paz e Terra, 1987, 12ª ed. [2008])

© Ediciones del Instituto Paulo Freire de España

© 2014, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Diseño de colección: tholón kunst

Diseño de cubierta: Eugenia Lardiés

Ilustraciones de cubierta e interiores: Mariana Nemitz

ISBN 978-987-629-409-6

Impreso en Artes Gráficas Delsur // Alte. Solier 2450, Avellaneda
en el mes de julio de 2014

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina // Made in Argentina

Índice

Prefacio	11
<i>Ana Maria Saul</i>	
 Agradecimientos	 15
 Introducción. El sueño del profesor sobre la educación pública	 17
 1. ¿Cómo puede un profesor transformarse en un educador liberador? Cómo se relaciona la educación con el cambio social	 35
Los verdaderos obstáculos de un aprendizaje crítico	37
Abrir la ventana del lenguaje	44
"Ahora sé que puedo aprender"	51
Los estudiantes, mis profesores	53
Reaprender lo sabido	56
Dentro y fuera del aula	60
Develar la realidad ocultada	63
¿Debe suprimirse la clase meramente expositiva?	70
La enseñanza como opción política	76
 2. ¿Cuáles son los temores y los riesgos de la transformación?	 87
Negar el miedo, negar el sueño	91
En el miedo, el futuro cobra vida	102

¿Puede el rechazo de los estudiantes generar miedo en el docente?	109
La filosofía de la cucaracha	115
3. ¿Hay estructura y rigor en la educación liberadora?	
¿Las clases dialógicas igualan a los profesores y los alumnos?	121
Desestructurar la clase	125
Tan sólo seis páginas	132
Un alumno que es también profesor	144
Cuando un alumno te pone a prueba	149
4. ¿Que es el “método dialógico” de enseñanza?	
La “pedagogía situada” y el <i>empowerment</i>	155
El papel del diálogo en la pedagogía iluminadora	159
Situar el currículo en el pensamiento y el lenguaje de los alumnos	166
El camino del <i>empowerment</i> social	173
El educador como artista	181
5. ¿Hay una “cultura del silencio” en los Estados Unidos? ¿Los alumnos norteamericanos, que viven en una democracia plena, necesitan la liberación?	189
De cómo la pedagogía oficial construyó la figura del estudiante pasivo-agresivo	192
Cómo confrontar el sabotaje estudiantil	201
Los límites de la educación	204
Mundos silenciados	212
6. ¿Cómo pueden los educadores liberadores superar las diferencias de lenguaje existentes entre ellos y los alumnos?	221
Un lenguaje próximo	223
El peso del lenguaje	229
El aquí: punto de partida de la enseñanza liberadora	237

Un acto de reflexión entre iguales	244
Teatralidad y sentimiento	248
El lenguaje del sexismo y del racismo	252
7. El sueño de la transformación social: ¿cómo empezar el lunes por la mañana? ¿Tenemos derecho a cambiar la conciencia de los alumnos?	259
El indispensable conflicto social	265
Aprendiendo a hablar	269
Leyendo la historia	273
Los pies sobre la tierra	279
Bibliografía seleccionada	283

Prefacio

Querido Paulo:

Tuve un gran placer al ser una de las primeras lectoras de la edición en portugués de esta obra tuya, escrita en coautoría con Ira Shor.

Me sentí muy estimulada e identificada con el contenido de este libro. Por tener el privilegio de trabajar a tu lado, en los seminarios que dirigiste en el Curso de Posgrado en Supervisión y Currículo de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, pude ver descrito y cuidadosamente analizado tu trabajo en la institución desde tu regreso a Brasil.

He encontrado, a lo largo de los capítulos, las cuestiones que nuestros alumnos, un grupo tras otro, te proponen. Afortunadamente, también encontré las respuestas que, con gran paciencia pedagógica, has construido y puesto en discusión. Con todo, en los testimonios presentados en este libro no hay un simple inventario de las posiciones que has explicado en los seminarios. Sí noté, coherentemente con lo que propones respecto de la construcción del conocimiento, un conjunto de reflexiones recreadas a la luz de las indagaciones y los agudos debates del joven profesor de la Universidad de Nueva York, un brillante interlocutor.

Fue sorprendente descubrir que las preguntas de los educadores brasileños sobre la educación liberadora coinciden con aquellas formuladas por los profesores norteamericanos. Ira Shor, al recopilar las dudas de los profesores de ese país, de punta a punta, y disponerse a discutir las contigo, teniendo

como telón de fondo las características culturales de cada uno de los países, sacó a la superficie el potencial, la dimensión y las posibilidades de la educación liberadora, más allá de las fronteras del Tercer Mundo.

Este libro propone un reto serio a todos aquellos profesores, desde la primaria hasta la universidad, que quieran asumir el compromiso con una sociedad más justa, para desarrollar su acción pedagógica dentro y fuera de la escuela, conociendo, por ello, los límites de la educación en el conjunto general de las prácticas sociales. Más que una invitación y un reto a una educación transformadora, encontré en tus testimonios y en los de Ira un camino para aquellos profesores que están dispuestos a seguir la trayectoria de “profesor transmisor” a “profesor liberador”.

En el análisis de ese recorrido, me encontré con el tratamiento de los temas que constituyen necesariamente la esencia del pensamiento sobre la educación liberadora. La naturaleza de la educación como acto político, las posibilidades y los límites de la educación, su relación con la transformación social, la importancia del trabajo del profesor en la escuela, la necesidad de la actuación pedagógica en la educación formal e informal, las características del método dialógico, temas tratados en algunos momentos anteriores de tu obra, han adquirido en este libro un significado especial. Están recreados como cedazo de tu propia crítica y han ganado en claridad, concreción y una profundización cada vez mayor.

Creo, Paulo, que, entre las discusiones contenidas en el texto, una de ellas es particularmente relevante para los educadores brasileños. Esta radica en el hecho de que este trabajo podrá dirimir muchas de las percepciones equivocadas sobre tu pensamiento en lo que respecta a las posibilidades de la educación liberadora en el contexto escolar. Tú e Ira han demostrado no sólo que eso es posible sino que, principalmente, es necesario.

A partir de esta posición, bastante bien explicitada, los educadores podrán entender las concepciones fundamentales sobre el currículo en una perspectiva liberadora.

Más de una vez has destacado que la función principal del currículo es dejar al descubierto la ideología dominante. En esta oportunidad, sin embargo, las propuestas concretas sobre cómo trabajar con los objetos del conocimiento reconstruyéndolos desde una perspectiva crítica, a partir de la cultura del alumno, como expresión de clase social, son retomadas de una forma bastante profunda y clara. Creo que no habrá duda en lo que respecta al método dialógico utilizado para conocer y reconstruir el conocimiento, y en esa perspectiva ha quedado cada vez más demostrado que esta propuesta, en vez de ser espontánea, como muchas visiones miopes la interpretan, se presenta rigurosa y con unos horizontes bien definidos.

Finalmente, Paulo, quiero recalcar que considero este libro extremadamente oportuno en el momento actual de la política y la educación brasileñas.

Siento que Elza no acompañe la positiva repercusión que con seguridad tendrá.

Ana Maria Saul

Agradecimientos

Este libro se ha escrito de la siguiente manera: primero, Ira propuso realizar un libro-diálogo en Amherst en febrero de 1984, donde Paulo hacía una residencia en la Universidad de Massachusetts. Nos reunimos de nuevo en Ann Arbor, en marzo, y en Nueva York en mayo, para repasar la agenda de las cuestiones sobre las que hablaríamos. Después, en julio, nos reunimos en Vancouver, donde Paulo dictaba un seminario sobre educación de adultos, en la Universidad de Columbia Británica. En Vancouver nos reunimos durante ocho días, en sesiones que duraban tres horas cada una y en las que grabábamos las conversaciones. Ira llevó las cintas a Nueva York y preparó la transcripción. Nos reunimos nuevamente durante dos fines de semana en Amherst, en febrero y en marzo de 1985, para editar el manuscrito y grabar algunas cosas más. Después, Ira realizó el esbozo de una transcripción y nos encontramos otras dos veces, en julio de 1985, en Massachusetts, para terminar de editar el manuscrito.

Queremos manifestar nuestro agradecimiento a algunas personas que nos han ayudado a escribir este libro. En Vancouver, Paz Buttedahl nos cedió valiosamente el espacio para realizar las grabaciones mientras transcurría el seminario que ella organizaba con Paulo. Yam-Tow Shamash, de la Universidad de Columbia Británica, nos proporcionó cintas, un magnetófono profesional y copias —realizadas durante la noche— de las cintas grabadas. Herb Perr, del Hunter College, fue nuestro fiel sonidista durante las grabaciones. Ya-Ya Andrade, de la Universidad de Columbia Británica, nos ayudó con las traducciones del

portugués durante las sesiones. Cynthia Brown, Nan Elsasser, Patricia Irvine, Frances Goldin y Arthur Haznin leyeron los borradores de la transcripción y nos ayudaron inmensamente con sus críticas.

Ira Shor y Paulo Freire

septiembre de 1985

Introducción

El sueño del profesor sobre la educación liberadora

IRA: En primer lugar, queremos decir por qué hemos optado por escribir un libro de este tipo. Discutiremos temas frecuentemente formulados por profesores a propósito de la educación “liberadora” o transformadora.

He preparado una agenda de cuestiones planteadas por un profesorado interesado en el cambio social y las clases liberadoras, cuestiones concretas a las que se enfrenta en la recreación de la escuela y la sociedad. Estas comprenden muchas cosas: ¿qué es la enseñanza liberadora? ¿Cómo se transforman los profesores en educadores liberadores? ¿Cómo empiezan a transformarse los estudiantes? ¿Cuáles son los temores, los riesgos y las recompensas de la transformación? ¿Qué es la enseñanza dialógica? ¿Cómo deben hablar los profesores en un discurso liberador? ¿Una clase liberadora tiene rigor, autoridad y estructura? ¿Los profesores y los alumnos son iguales en un programa liberador? ¿De qué modo la educación liberadora se relaciona con la transformación política dentro de la sociedad como un todo? ¿Este proceso puede ser aplicado en otros cursos, más allá de la alfabetización y la comunicación? ¿Cómo se pueden transmitir contenidos mediante un método dialógico? ¿Cómo utilizan los profesores liberadores las pruebas y los textos? ¿Qué quiere decir *empowerment*?¹ ¿Podemos aplicar en el Primer Mundo una pedagogía del Tercer

1 Debido a la riqueza de la palabra *empowerment*, que significa: a) dar poder a; b) activar la potencialidad creativa; c) desarrollar la potencialidad

Mundo? ¿Cómo se integran los temas raza, sexo y clase en el proceso liberador?

Estas cuestiones han sido planteadas muchas veces durante los cursos que hemos organizado con profesores en ejercicio del magisterio. Ellas serán los puntos centrales de nuestra conversación. No tenemos todas las respuestas ni conocemos todas las preguntas que habría que formular, pero estamos decididos a dar continuidad, aquí, a un diálogo que a menudo tiene lugar sobre la teoría y la práctica de la pedagogía dialógica.

La mayoría de los que trabajan en la escuela sabe que la docencia nos exige mucho. Es, también, una actividad muy práctica, aunque todo lo que pasa en clase sea la punta de un iceberg teórico. Pero los profesores se interesan más por la práctica que por la teoría. Si bien cualquier práctica tiene un fundamento teórico y viceversa, la mayor parte de las investigaciones en educación no son de gran ayuda durante las agitadas horas de clase concreta. Los profesores lidian con demasiadas clases, con demasiados alumnos, y con demasiado control administrativo, de modo que la necesidad de contar con algo que funcione en clase es mucho más que una aparente necesidad de armazón teórico. Mientras tanto, las preocupantes carencias del sistema escolar exigen ideas nuevas. Incluso el profesorado, sobrecargado de trabajo, tiene curiosidad por las alternativas. Quieren saber cómo usarlas en el aula, si el método del diálogo puede ser de utilidad en las clases.

Preguntas como estas son formuladas por el profesorado en relación con las alternativas liberadoras. Eso es bueno, porque muchos profesores se enfrentan al mismo tiempo a las mismas cuestiones. Si estableciéramos con ellos un diálogo a través de este libro, empezariamos por los problemas y por los datos reconocidos y fundamentados en la realidad acuciante de la docencia. Me parece que esa es la utilidad de este libro.

Por ello, hace algunos meses, le sugerí a Paulo que mantuviéramos un diálogo. Y a él le pareció una buena idea.

PAULO: Me parece válida la idea de escribir un libro “hablado”, y no escrito. Y me interesa por diferentes motivos. La cuestión, para ti y para mí, es si seremos capaces de introducir en este diálogo a los posibles lectores de esta conversación. Eso dependerá del dinamismo de nuestra discusión. Otro aspecto interesante es que un libro de este tipo puede ser serio sin ser pedante. Podemos tratar las ideas, los hechos y los problemas, con rigor, pero siempre con un estilo liviano, como el de los bailarines, de una manera amistosa.

IRA: Espero que encontremos un buen estilo de baile. Así seremos al mismo tiempo poéticos, divertidos y profundos.

El hecho que nos ayudará a mantener el contacto con la realidad es partir de cuestiones ya propuestas por los profesores. Nuestras experiencias personales y las de los otros docentes están contenidas en lo que decimos. No se trata de un asunto de registros sobre educación. Ni estamos respondiendo a preguntas que alguien haya formulado. Quizá podamos captar los dramas de la vida real en lo que aprendemos dentro y fuera del aula. No hay nada más convincente que los hechos de la vida real. El principal objetivo, para mí, es que la teoría llegue a alcanzar la cotidianidad.

Este problema de incorporar el pensamiento crítico a la vida cotidiana ha constituido siempre un reto. Quizás en algún lugar eso sea más importante que en la enseñanza, que representa una experiencia humana llena de momentos imprevisibles. Cuando escribo un libro sobre educación, solo en casa, no tengo ningún contacto con el público, y me pregunto si mis palabras tienen algún sentido. Pero cuando los demás me dicen que, al leer mi libro, les parecía que les estaba hablando, entonces sé que hallé la manera que buscaba para decir las cosas.

PAULO: Otro aspecto muy importante al hacer un libro hablado es que el diálogo es, en sí mismo, creativo y recreativo. Es decir, al final, tú estás recreando en el diálogo la forma más amplia de lo que escribes, solitario, en tu estudio o en tu pequeña biblioteca. Y desde el punto de vista humano, la necesidad de dialogar es tan grande que, cuando el escritor está solo en su biblioteca, mirando las hojas en blanco delante de él, necesita, cuando menos mentalmente, llegar hasta los posibles lectores del libro, aunque no tenga la suerte de conocerlos algún día. El escritor necesita conocer e interactuar con el lector remoto que tal vez leerá su libro cuando él mismo ya no exista. En nuestro caso, estamos aquí, simbólicamente, delante de numerosísimos lectores desconocidos, pero nosotros estamos uno enfrente del otro, tú y yo. Y en un cierto sentido, desde ahora yo soy tu lector y tú eres mi lector.

En la medida que, mientras hablamos, somos el lector del otro, lectores de nuestros propios discursos, cada uno de nosotros es estimulado a pensar y repensar el pensamiento del otro. Así, creo que en eso descansa la dimensión fundamental de la riqueza de un intercambio como este. Esta posibilidad común de leernos antes de escribir quizá mejore lo que escribimos, porque en esta interacción podemos transformarnos en el momento mismo del diálogo. Al fin y al cabo, dialogar no es sólo decir: "Buenos días, ¿cómo estás?". El diálogo es propio de la naturaleza del ser humano, como ser de comunicación que es. El diálogo sella el acto de aprender, que nunca es individual, aunque tiene una dimensión individual.

Tengo la seguridad de que mediante esta experiencia, al intentar responder alguna de las preguntas que recibimos en diferentes momentos y lugares del país, también vamos a retomar lo que pensábamos saber cuando procurábamos responder años atrás. Y nuestra conversación será más importante para los posibles lectores de este libro hablado si somos capaces, en sus diferentes tramos (incluso cuando estemos en silencio; y los lectores deberán adivinar, por medio de la lectura, que en un momento dado Paulo estaba en silencio), de provocarlos y no tan sólo de responder a sus preguntas. Si somos capaces de

crear algún malestar entre nuestros lectores, de provocarles algunas inseguridades, entonces el libro habrá sido importante. Si podemos hacer eso, el libro tendrá rigor. Seremos rigurosos. Creo que muchas personas están completamente equivocadas y son ingenuas respecto del significado de la palabra "rigor". Yo me siento riguroso si te provoco, *a ti*, a ser riguroso. El rigor es algo que existe en la historia, está hecho a través de la historia. Por ello, lo que hoy es riguroso puede no serlo mañana.

IRA: Tú dices que el rigor no es algo permanente, o universal. Entonces, ¿es un modo de conocer arraigado en el tiempo y en las condiciones de quien conoce?

PAULO: Sí, el rigor no es universal. Universal es la necesidad de ser riguroso.

IRA: El rigor es un deseo de saber, una búsqueda de respuesta, un método crítico de aprender. Quizás el rigor sea, también, una forma de comunicación que provoca al otro a participar, o lo incluye en una búsqueda activa. Probablemente esta sea la razón por la que tanta educación formal en las aulas no consigue motivar a los estudiantes. Los estudiantes son excluidos de la búsqueda, de la actividad del rigor. Las respuestas les son dadas para que las memoricen. El conocimiento les es dado como un cadáver de información —un cuerpo muerto de conocimiento— y no como una conexión viva con la realidad de cada uno de ellos. Hora tras hora, año tras año, el conocimiento no pasa de ser una tarea impuesta a los estudiantes por la voz monótona de un programa oficial.

PAULO: Has dicho algo sobre la motivación. Me parece que esta es una cuestión interesante. Nunca conseguí entender el proceso de motivación fuera de la práctica, antes de la práctica. Es como si, primero, se debiera estar motivado para, después, entrar en acción. ¿Me comprendes? Esta es una forma muy antidialéctica de entender la motivación.

La motivación forma parte de la acción. Es un momento de esa misma acción. Es decir, tú te motivas a medida que actúas, y no antes de actuar. En este sentido, el libro será provechoso si su posible lector, en el momento mismo en que lo lea, es capaz de sentirse motivado por el propio acto de la lectura y no por haber leído algo sobre motivación. Incluso así, somos responsables también de eso. Es decir que debemos trabajar con seriedad en este libro que, por ahora, es una conversación.

IRA: Me gustaría destacar que la motivación debe encontrarse dentro del propio acto de estudiar, dentro del reconocimiento, por el estudiante, de la importancia que el conocimiento tiene para él. Tú puedes imaginar qué significa la escuela para los estudiantes. El profesorado y el personal administrativo de la escuela constantemente les dan lecciones sobre la importancia de la escuela y sobre lo que esta representará en su futuro distante. Toda esa promoción de la institución sólo revela su incapacidad para motivar. No es posible pretender que haya motivación por parte de los estudiantes en mi aula cuando recién empiezo la lección.

El problema de la motivación es tan esencial en la actual crisis de la enseñanza en los Estados Unidos que en los últimos tres años ha generado una serie de informes oficiales. La situación actual es como tú la describes, Paulo. El currículo modelo se divorcia de la motivación como si esta fuera externa al acto de estudiar. Las pruebas, la disciplina, los castigos, las recompensas, la promesa de trabajo futuro son considerados los motores de la motivación, alienados del acto de aprender aquí y ahora. De la misma manera, la "alfabetización" es definida como "aptitudes básicas" aisladas de un contenido serio de estudio, aisladas de los asuntos que tienen un valor crítico para los estudiantes ¡Primero, será apto, y después, ya podrá obtener una educación de verdad! Por el contrario, ¡primero obtenga una educación de verdad y después podrá tener un trabajo! Lo mejor siempre es aquello que tú no estás haciendo en el momento presente. No nos puede sorprender que los estudiantes no cooperen.

PAULO: Con frecuencia me preguntan cómo motivar a los estudiantes. ¿Por qué no explicas todo eso un poco más a partir de tu situación?

IRA: Una de las grandes crisis de los Estados Unidos, en este momento [1985], es la resistencia de los estudiantes al currículo oficial. En otras palabras, los profesores y directivos se niegan a cambiar el plan de estudios que aliena al estudiante. La reacción de los estudiantes es negarse a trabajar de acuerdo con el currículo oficial.

La pedagogía oficial ha motivado que los estudiantes estén en contra del trabajo intelectual. Esta lucha de poder por el currículo llevó a las escuelas y a las universidades a un estancamiento que algunos órganos oficiales han definido, equivocadamente, como “mediocridad” estudiantil. Yo lo denomino “huelga de obligaciones” de los estudiantes, que se niegan a estudiar bajo las condiciones sociales existentes. No menos importantes en esta ecuación son la dejadez de muchas escuelas, las aulas numerosas y el hecho de que el mundo de los negocios no recompensará el esfuerzo de los estudios. Son pocas las recompensas que el mercado de trabajo ofrece por los altos niveles de realización escolar. Los estudiantes deciden, entonces, que es estúpido jugar con unas reglas que no los benefician y que han sido hechas por otras personas.

El problema de la motivación planea sobre las escuelas como una densa nube. Todos sabemos que los estudiantes, desmotivados dentro de la escuela, pueden encontrar mucha motivación fuera de ella. La cultura del consumo manipula sus hábitos de compra. Han encontrado también un amplio espacio fuera de la escuela y la casa para construir su cultura subjetiva del sexo, la amistad, los deportes, las drogas y la música, entre otros. Cuando los estudiantes realmente quieren algo, mueven cielo y tierra para conseguirlo. Encuentran automóviles baratos y regatean el seguro, buscan trabajos temporarios en Navidad, consiguen el equipo de música más económico, o una nueva guitarra, o la entrada para un concierto,

o que se tache una nota baja en la universidad, o ingresar en cursos ya cerrados, o aprobar un concurso por oposición en alguna administración. En esas circunstancias, emplean toda su sagacidad. Ese interés de los estudiantes en asuntos no oficiales me llevó a considerar temas de la vida diaria para la investigación crítica; les pido que escriban sus propios libretos. También introduzco lecturas para desarrollar una tensión entre esos dos tipos de discurso —los textos proyectados por ellos mismos y los textos impresos—, un hecho que aporta un sustancial dinamismo al curso.

Por lo tanto, cuando comienzo un curso, no puedo dar por asegurada la motivación de los estudiantes. Busco descubrir, entonces, su perfil: a favor de qué o en contra de qué están. Eso sólo lo puedo hacer observando lo que dicen, escriben y realizan los estudiantes. Sin embargo, antes debo generar una atmósfera en la que ellos concuerden en decir, en escribir, en hacer lo que es auténtico para ellos. Para incentivarlos a decir más, contengo mi propio discurso inicialmente, para dar más espacio al suyo. De esta manera, el punto de partida de la educación del estudiante en clase es también el punto de partida de mi educación. Lo que más me importa al comienzo es saber cuánto y qué tan rápido puedo aprender con respecto a los estudiantes. Para mí, ese es un momento experimental. Busco utilizar ejercicios que al mismo tiempo me eduquen y eduquen a los estudiantes: lecturas breves, redacciones, experiencias de debates y reflexión, y mantengo mi plan de estudio limitado y flexible. Realizo un vuelo sin instrumentos, muchas veces sin ninguna planificación completa del curso o alguna lista de lecturas que denoten la sujeción a un orden con el que estoy familiarizado. Quiero aprender con ellos cuáles son sus verdaderos niveles cognitivos y afectivos, cómo es su auténtico lenguaje, qué grado de alienación tienen en el estudio crítico y cuáles son sus condiciones de vida, como fundamentos para el diálogo y el acto de preguntar.

Los estudiantes se motivan fuera del proceso de aprendizaje cuando el curso existe anticipadamente, de manera completa, en la cabeza del profesor, en el programa o en la lista de

lecturas, o en las exigencias de los órganos de gobierno. ¿Te percatas de lo que hay de muerto en eso? El aprendizaje ya ha tenido lugar en alguna otra parte. El profesor simplemente utiliza una arquitectura construida en otro lugar, simplemente relata las conclusiones a las que se ha llegado en otro lugar. El estudiante estudia de memoria lo que le es dado.

Hay mucha presión para que se enseñe de esta forma tradicional. En primer lugar, porque es familiar y ya está funcionando, aunque no dé resultados en clase. En segundo lugar, porque, al apartarte del programa oficial, puedes ser considerado un rebelde o un disconforme, y estar sujeto a algo que puede ir desde pequeños inconvenientes hasta el despido.

¿Cómo puedo motivar a los estudiantes, a no ser que ellos actúen conmigo? Inventar un curso que se desarrolle con los estudiantes mientras, al mismo tiempo, está siendo impartido es excitante y produce ansiedad. Me siento ansioso en el transcurso de ese proceso creativo, esperando ver si todos los hilos se juntarán, pero sé que esa apertura es necesaria para superar la alienación de los estudiantes, que es el mayor problema del aprendizaje en las escuelas. ¿Dónde aprender a hacer este tipo de enseñanza? Haciéndolo. Lamentablemente, los departamentos académicos y las escuelas de educación desalientan a los profesores a desarrollar nuevas experiencias.

PAULO: Tú sabes, Ira, que todas estas cosas que estás diciendo están ligadas a una cuestión epistemológica muy seria. Estoy convencido de que la comprensión deficiente de lo que podemos denominar *ciclo gnoseológico* está relacionada con estos malentendidos de los que hablamos.

Por ejemplo, si observamos el ciclo del conocimiento, podemos identificar dos momentos, y tan sólo dos, que se relacionan dialécticamente. El primer momento del ciclo, o uno de ellos, es el de la producción de un conocimiento nuevo, de algo nuevo. El otro momento es aquel en que el conocimiento producido es conocido y entendido. Un momento es la producción de un conocimiento nuevo y el segundo es aquel en el

que tú conoces el conocimiento existente. Lo que pasa, generalmente, es que dicotomizamos esos dos momentos, aislamos uno del otro. Por consiguiente, reducimos el acto de *conocer* del conocimiento existente a una mera *transferencia* del conocimiento. Y el profesor se convierte, exactamente, en el especialista, al transferir ese conocimiento. De esa manera, pierde algunas de las cualidades necesarias, indispensables, requeridas en la producción del conocimiento, así como en el hecho de conocer el conocimiento existente. Algunas de esas cualidades son, por ejemplo, la acción, la reflexión crítica, la curiosidad, el cuestionamiento exigente, la inquietud, la duda; todas estas virtudes son indispensables para el sujeto cognoscente.

IRA: El escepticismo y la mirada crítica, el compromiso apasionado con el aprendizaje..., la motivación de saber que tú estás descubriendo territorios nuevos. El profesor necesita ser un aprendiz activo y escéptico en el aula, que invita a los estudiantes a ser más críticos y curiosos... y creativos.

PAULO: ¡Exactamente! Y otra cuestión es que, cuando debemos separar el hecho de *producir* conocimiento del de *conocer* el conocimiento existente, las escuelas se transforman fácilmente en espacios para la venta de conocimiento, hecho que corresponde a la ideología capitalista.

IRA: ¿Quieres decir que las escuelas están montadas como sistemas de distribución para comercializar ideas oficiales y no para desarrollar el pensamiento crítico?

PAULO: ¡Sí! Distribuir servicios implica sabotear lo que debe ser integrador.

IRA: La educación debe ser integradora, de los estudiantes y los profesores, en una creación y recreación del conocimiento comúnmente compartidas. En la actualidad, el conocimiento es producido lejos de las aulas, por investigadores, académicos,

escritores de libros didácticos y comisiones oficiales de planes de estudio, pero no es creado y recreado por los estudiantes y los profesores en las aulas.

PAULO: Y hay otra cosa que se les dice a los profesores: que la enseñanza no tiene *nada* que ver con la investigación ni con la producción de conocimiento. A causa de eso existe el mito de que si eres un profesor que no realiza ninguna clase de investigación pierdes prestigio. Como si orientar un seminario de un semestre sobre el conocimiento actual en biología, química o filosofía no tuviera ninguna importancia, como si no estuvieras siendo una especie de investigador. Cuando pienso en pasar tres horas con un grupo de estudiantes discutiendo la naturaleza educativa de la política, y encuentro que eso *no* es investigación, entonces no entiendo nada. Es decir, estoy *reconociendo* lo que he pensado que reconocía, con estudiantes que están empezando a conocer estas cuestiones. Pero ese tipo de dicotomía entre enseñanza e investigación también explica la dicotomía, de la que ya hablé, entre los dos momentos del ciclo del conocimiento: el de la producción del conocimiento nuevo y el de conocer el conocimiento existente.

IRA: Otro aspecto del problema es la jerarquía política del conocimiento. Determinado tipo de conocimiento es más valorado que otro. Algunos no consiguen que se reconozca su valor a no ser que asuman una forma tradicional dentro de una disciplina. Por ejemplo, la tecnología, para las grandes empresas y para las Fuerzas Armadas, es más importante que las ciencias humanas. La investigación de interés empresarial dispone de recursos muy abundantes, mientras que los estudios sobre socialismo son marginalizados. Además, el conocimiento producido dentro de la universidad es más valorado que el conocimiento producido por científicos autónomos fuera de la institución.

Más aún, cuando digo que una de las investigaciones que realizo es escuchar a los alumnos, algunos colegas me preguntan: "¿Eres lingüista?". Existen estudios importantes, como los

de Bisseret y Willis,² sobre el lenguaje de la cotidianidad. Yo investigo las palabras habladas y escritas de los estudiantes para saber qué saben, qué quieren y cómo viven. Sus discursos y textos son un acceso privilegiado a sus conciencias. Examinó las palabras y los temas que para ellos son más importantes, ya que así tendré materiales de la realidad para el estudio en clase. Lo peor de todo es estar en un aula donde los estudiantes permanezcan en silencio, o donde hablen y escriban en aquel lenguaje falso y defensivo que inventan para tratar con los profesores y otras autoridades. Nosotros, los profesores, pasamos muchas horas desesperanzados delante de los estudiantes silenciosos que nos miran fijamente sin moverse. También pasamos muchísimas clases escuchándolos repetir nuestro propio lenguaje profesoral. Si no oigo o no leo su auténtico lenguaje-pensamiento, me siento perjudicado por no poder empezar a investigar sobre sus asuntos y sus niveles de desarrollo.

Este tipo de investigación bien fundamentada tiene muy poco valor de mercado en el mundo académico. Es una pena, porque la inteligencia fundamentada es una de las cosas que los profesores necesitan para estimular a los estudiantes. Es la información de base para reinventar el conocimiento en clase. Esa enseñanza-investigación tiene un gran valor práctico, y educa al profesor a proyectar un currículo intrínsecamente motivador. También disminuye la distancia profesional entre el profesor y los alumnos.

Por lo tanto, el primer investigador, en el aula, es el profesor que investiga a los alumnos. Esta es una tarea básica del aula liberadora, aunque, por sí sola, sea sólo preparatoria,

2 N. Bisseret, *Education, Class Language and Ideology*, Londres, 1977; P. Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs*, Nueva York, 1981. Véase también R. Ohmann, "Reflections on Class and Language", en *College English*, vol. 44, nº 1, enero, 1982, pp. 1-17. El texto de Ohmann, *English in America*, Cambridge, 1976, es otro texto clave sobre lenguaje y política.

porque el proceso de investigación debe animar a los estudiantes a estudiar tanto los textos del curso como su propio discurso y realidad.³

Considero que este tipo de educación puede producir un *conocimiento no supervisado o no oficial*. Eso desafiaría la comercialización de la ideología oficial preparada por la escuela. No sonaremos como los libros didácticos, los programas escolares y los medios de comunicación que asedian a los estudiantes. Yo busco parecer natural en vez de profesoral, y crítico en vez de ceremonial. El cuestionamiento crítico puede producir una literatura a partir de la nada, una educación paralela, o clase paralela, en contraposición a las clases oficiales. Este tipo de enseñanza puede producir un conocimiento divergente y unas formas alternativas de utilizar el conocimiento.

La educación es mucho más controlable cuando el profesor sigue el currículo o plan de estudios oficial y los estudiantes actúan como si sólo repitieran las palabras del profesor. Si los profesores o los alumnos ejercieran el poder de producir conocimiento en clase, estarían reafirmando su poder de rehacer la sociedad. La estructura del conocimiento oficial es también la estructura de la autoridad social. Por eso predominan el programa, las bibliografías y las clases expositivas como formas educativas para contener a los profesores y a los alumnos en los límites del consenso oficial. El currículo pasivo basado en clases expositivas no es tan sólo una práctica pedagógica pobre; es el modelo de enseñanza más compatible con la promoción de la autoridad dominante en la sociedad y con la desactivación de la potencialidad creativa de los alumnos.

3 Para un buen ejemplo de aula sobre cómo provocar la investigación crítica del estudiante en lo que respecta a sus condiciones y su lenguaje, véase "English and creole: The dialectic of choice in a college writing program", de las profesoras Nan Elsasser y Patricia Irvine, del College of the Virginia Islands, inédito.

PAULO: Tienes razón en lo que respecta a la política del currículo oficial. Y si el profesor cita un texto de investigación en el aula, este debe ser el conocimiento más importante. Para mí, uno de los problemas más serios es cómo enfrentarse a una poderosa y antigua tradición de transferencia del conocimiento. Incluso los estudiantes tienen dificultades para entender a un profesor que no realiza una transferencia de conocimiento. No creen en un profesor liberador que no les empuje el conocimiento en sus gargantas. Cuidado, no es que estemos en contra de la disciplina intelectual. Esta es absolutamente indispensable. ¿Cómo es posible que alguien realice un ejercicio intelectual si no crea una disciplina de estudio? Precisamos eso. Necesitamos leer con seriedad, sin embargo, por encima de todo, necesitamos aprender qué es leer realmente.

Considero que leer no es sólo *caminar sobre las palabras*, ni tampoco *volar sobre las palabras*. Leer implica reescribir lo que estamos leyendo. Es descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto, y también cómo vincular el texto/contexto con mi contexto, el contexto del lector. Lo que pasa es que muchas veces leemos autores que han muerto hace cien años y no sabemos de su época. Y con frecuencia sabemos muy poco sobre nuestra propia época.

Por ello, soy partidario de que se exija seriedad intelectual para conocer el texto y el contexto. Sin embargo, para mí lo importante, lo indispensable es ser crítico. La crítica crea la disciplina intelectual necesaria por el hecho de plantear preguntas sobre lo que se lee, lo que está escrito, el libro, el texto. No debemos someternos al texto, ser sumisos ante él. La cuestión es luchar con el texto, a pesar de quererlo. Entrar en conflicto con él. Finalmente, representa una operación que exige mucho. Así, la cuestión no es sólo imponer a los alumnos numerosos capítulos de libros, sino exigirles que se enfrenten al texto con seriedad.

Mientras tanto, si se les pide que asuman una postura de lectores críticos, como quien reescribe el texto que lee, se corre el riesgo de que los estudiantes no acepten la invitación

y su producción intelectual decaiga. Si los invitamos a reescribir el texto, más que simplemente tragarlo, eso puede llevarlos a pensar que nuestro propio rigor intelectual es frágil. Los estudiantes podrían pensar que no somos rigurosos por pedirles que lean críticamente un único texto, a diferencia de imponerles la obligación de leer trescientos libros en un semestre.

IRA: Ese riesgo existe. Los estudiantes están acostumbrados a la transferencia de conocimiento. El currículo oficial exige que se sometan a los textos, a las clases expositivas, y a las pruebas, para que se acostumbren a someterse a la autoridad. Ellos saben bien cómo resistir las exigencias de la autoridad, pero también pueden rechazar la clase no tradicional. Algunos lo hacen con un callado desdén, otros se resisten activamente, y otros simplemente se van a almorzar. La cuestión es facilitar una transición gradual que los aleje de las viejas costumbres. Cuando presto atención a lo que los estudiantes dicen al comienzo del semestre, entiendo cómo están dominados por el viejo sistema escolar. Eso me permite ver qué tipo de pedagogía de transición debo introducir. Realizo algunas concesiones a las viejas formas de aprendizaje para reducir el nivel de ansiedad. Determino algunas lecturas, algunos trabajos escritos, huesos del viejo esqueleto en cantidad suficiente como para que todos nos sintamos cómodos.

Pero hay otros problemas de la transición a partir de la transferencia de conocimiento. Con frecuencia, los profesores empiezan la clase y piden que los estudiantes redacten un trabajo sobre un libro, un artículo de revista o una cuestión social. Los alumnos casi siempre preguntan: “¿Quiere *mi* opinión?”. A lo cual los profesores responden: “Claro, sí, debes escribir lo que piensas”. Entonces, elaboran trabajos extremadamente poco interesantes y llenos de errores. En general, no escriben con verdadera profundidad. Muchos profesores, en consecuencia, se sienten frustrados en su deseo de conseguir que los alumnos piensen críticamente.

Uno de los problemas es que el material que el profesor presenta desorienta a los alumnos. Casi siempre está escrito en estilo académico, un lenguaje que ellos no utilizan. Se trata por lo general de temas irrelevantes para sus experiencias y que no están sincronizados con el ritmo perceptivo de la cultura de masas, un ambiente electrónico y acelerado. Y lo que es peor, las relaciones sociales en la clase provocan alienación y silencio. El frío distanciamiento entre alumnos y profesor aparta a los estudiantes del material de estudio. El modo a través del cual la clase llega a un texto impreso y la propia naturaleza del texto necesitan ser analizados. Hemos de reinventar la lectura en un contexto que impide una lectura seria.

PAULO: También hay profesores que les hablan a los alumnos sobre los textos para no penetrar en la intimidad de los libros, en el alma del escrito, con el fin de discutirlo desde el punto de vista del estudiante. Al contrario, hablan sobre ellos para tan sólo describirlos. Con frecuencia, piden que los alumnos describan un segundo objeto, la sociedad misma. Los estudiantes sólo deben describir lo que ven en un texto o en la sociedad, y nada más que eso, porque los profesores sostienen que a los científicos no hay que interpretarlos, sino tan sólo describirlos. Está claro que irán aún más lejos y dirán que a los científicos no les corresponde ni siquiera pensar en cambiar la realidad, sino tan sólo describirla. Este tipo de comprensión ideológica del acto del conocimiento es lo que llamamos "neutralidad" u "objetividad" de la ciencia.

IRA: Esta idea del cuestionamiento no valorativo es común en mi cultura, pero coexiste, también, como aceptación de la naturaleza comprometida del conocimiento. En los Estados Unidos, las fuerzas políticas utilizan la investigación científica para el apoyo de sus reivindicaciones. Sin embargo, en las escuelas y universidades, los cursos de ciencias, ingeniería, tecnología y ciencias sociales generalmente presentan el conocimiento como no valorativo, exento de ideología o de política. Cuando

no son presentados así, entonces esos asuntos son considerados desde el punto de vista del *establishment*. Los estudiantes son formados para ser trabajadores o profesionales liberales, que dejan la política a los políticos profesionales. Esos currículos falsamente neutros los forman para observar las cosas sin juzgarlas, o para ver el mundo desde el punto de vista del consenso oficial, para ejecutar órdenes sin cuestionarlas, como si la sociedad existente fuera fija y perfecta. Los cursos enfatizan las técnicas y no el contacto crítico con la realidad. Eso impide un análisis político de las fuerzas que construyen los currículos, así como los rascacielos. Un científico, un profesional, mantiene sus manos limpias y se queda fuera de la política, deja de hacerse preguntas que contengan críticas a las decisiones de sus superiores o al impacto de su propio trabajo.

PAULO: Y desde ese punto de vista que no es el mío, cuantas más veces te pongas guantes para no contaminarte con la realidad, mejor científico serás.

A través de la educación liberadora, no proponemos simples técnicas para llegar a la alfabetización, a la especialización, para conseguir una calificación profesional o un pensamiento crítico. Los métodos de la educación dialógica nos llevan a la intimidad de la sociedad, a la razón de ser de cada objeto de estudio. A través del diálogo crítico sobre un texto o un momento de la sociedad intentamos penetrarla, develarla, ver las razones por las que él es como es, el contexto político e histórico en el que se inserta. Eso implica para mí un acto de conocimiento y no una mera transferencia de conocimiento, o una mera técnica para aprender el alfabeto. El curso liberador "ilumina" la realidad en el contexto del desarrollo del trabajo intelectual serio.

IRA: Me gusta esta idea, Paulo: "iluminar" la realidad. Y estoy de acuerdo también en que la educación liberadora no es un manual de habilidad técnica; es sobre todo, por eso, una perspectiva crítica sobre la escuela y la sociedad, la enseñanza dirigida hacia la transformación social.

PAULO: Además de un acto de conocimiento, la educación es también un acto político. Por eso no hay pedagogía neutra.

IRA: ¿Todas las pedagogías tienen una forma y un contenido que están relacionados con la sociedad, y todas implican relaciones sociales dentro de las aulas que se relacionan con el poder y la dominación?

PAULO: Sí. Pienso, por ejemplo, que la ideología dominante “vive” dentro de nosotros y también controla la sociedad fuera de nosotros. Si esa dominación interna y externa fuera completa, definitiva, nunca podríamos pensar en la transformación social. Pero la transformación es posible porque la conciencia no es un espejo de la realidad, un simple reflejo, sino que es *reflexiva* y *reflectora* de la realidad.

En tanto seres humanos conscientes, podemos descubrir *cómo* nos condiciona la ideología dominante. Podemos distanciarnos de nuestra época, y podemos aprender, por ello, cómo liberarnos mediante la lucha política en la sociedad. ¡Podemos luchar para ser libres precisamente porque sabemos que no lo somos! Por eso podemos pensar en la transformación.

IRA: Me gusta la ironía de la conciencia, que hace posible la liberación. Podemos aprender a ser libres estudiando nuestra falta de libertad. Esta es la dialéctica de la clase liberadora. Es un lugar donde pensamos críticamente sobre las fuerzas que interfieren en nuestro pensamiento crítico. Así, las clases liberadoras iluminan las condiciones en las que nos encontramos para ayudarnos a superar esas condiciones.

PAULO: Esta es la invitación que hacemos a los estudiantes.

1. ¿Cómo puede un profesor transformarse en un educador liberador?

Cómo se relaciona la educación con el cambio social





IRA: Paulo, esta noche me gustaría analizar algo que los profesores y los alumnos plantean con frecuencia: ¿cómo transformarse en un educador liberador? ¿Cómo reciclarse?

El profesorado tiene pocas oportunidades de ver aulas liberadoras. Los programas de formación son casi siempre tradicionales y las escuelas que los profesores frecuentan no estimulan la experimentación. Así, el problema de los modelos es la primera cuestión que ellos plantean. Una parte de ese problema implica otras cuestiones: ¿cómo se diferencia la educación liberadora de la tradicional? ¿Cómo se relaciona con el cambio social?

PAULO: También me han formulado ese tipo de preguntas en América del Norte y en Europa.

IRA: Quizá sea una buena idea discutir nuestro aprendizaje y reaprendizaje para entender de qué modo llegamos a la pedagogía liberadora.

PAULO: Me parece bien. Empieza tú y después comentaré algo al respecto.

Los verdaderos obstáculos de un aprendizaje crítico

IRA: Recibí una educación muy tradicional. De pequeño no me gustaba la escuela, pero adoraba estudiar, en especial mapas

antiguos, culturas antiguas, astronomía. De modo que leía solo, estudiaba la lección en casa y me resistía a ir a la escuela. El aburrimiento me volvió silencioso, y me transformé en lo que denominan un “problema disciplinario”. Mientras tanto, sentía una gran curiosidad por las cosas, muy a pesar de que la escuela se me hizo tediosa, así como también al resto de mis compañeros. Éramos mucho más espabilados de lo que la escuela nos permitía ser. Éramos tratados como imbéciles y nos transformaban en robots, y yo me rebelé contra esa estupidez.

Los otros estudiantes, amigos míos, tampoco eran felices. Ellos creaban problemas, pero yo me transformé, a los once años, en un líder de la resistencia estudiantil. Empecé a publicar un periódico extraoficial, que el director prohibió sin demora. Esa fue la primera lección que recibí sobre la libertad de prensa, muy diferente de lo que el libro de lectura contaba. Recuerdo haber leído respecto de la libertad de prensa y específicamente sobre un editor colonial llamado Peter Zunger, alrededor de 1735. En aquella época, los ingleses malvados lo encarcelaron porque había publicado unos artículos sin autorización; pero ahora todos éramos libres!

Al mismo tiempo, los profesores me halagaban, me decían que yo era más listo que el resto de los niños, y que me comportara de acuerdo con las reglas porque de esa forma me aseguraría un buen futuro. Mi madre tuvo que concurrir a la escuela para hablar sobre mi comportamiento con la profesora e hicieron mucha presión para que yo permaneciera callado. Mi madre faltó al trabajo y se quejó de que la escuela me estaba aburriendo, pero mi profesora la dejó estupefacta al decir que, si yo necesitaba asistir a clases especiales, ella debería conseguir dinero para matricularme en una escuela particular. Avergonzada por pertenecer a la clase trabajadora, mi madre reculó y me dijo que obedeciera a los profesores. Yo me retraje y me quedé callado durante mucho tiempo, me convertí en un estudiante ejemplar y en alumno dilecto de los profesores. Esa fue una linda alteración de las reglas del poder: los profesores empezaron a adorarme y mis

amigos a detestarme. Había cambiado de bando en la guerra cultural de la escuela. Continué así, dentro de un capullo, siendo bueno y quedándome quieto, hasta que llegó la agitación de los años sesenta, con el movimiento de los derechos civiles. Empecé a militar e incursioné en la nueva cultura de la protesta. Era maravilloso volar nuevamente y protestar junto a los otros.

En los años sesenta, mucha gente empezó a discutir un tipo diferente de educación. Nuevas formas de enseñanza emergieron, como el movimiento de las escuelas alternativas, las escuelas libres, experimentos de enseñanza radical, seminarios de profesores, seminarios informales vinculados a cualquier movimiento. Hice algunas experiencias en la enseñanza superior, como profesor posgraduado. Debo confesar que aprendí mucho sobre política, Vietnam, racismo, sexismo y capitalismo, pero muy poco sobre pedagogía, y menos aún sobre cultura de masas y concientización. Más tarde, en 1971, cuando fui a una Universidad laboral de Nueva York, los movimientos de los años sesenta estaban en decadencia, pero las clases de mi facultad permanecían abiertas a la experimentación. Empecé mis experiencias pedagógicas en medio de la nueva lucha por el "libre ingreso", una política reciente de la Universidad de la ciudad de Nueva York que admitía estudiantes que no fueran de la élite, a pesar de su formación deficiente en la enseñanza secundaria. Con esa apertura histórica de la universidad a estudiantes trabajadores, no tenía idea de cómo enseñar.

El problema de la pedagogía se me impuso en esa nueva situación: estudiantes no académicos que ingresaban en masa en la educación superior, un choque fuerte de culturas. Antiguamente, sólo una pequeña cantidad de estudiantes trabajadores, como yo, había sido admitida en la academia. Ahora eran millones los que ingresaban. ¿Qué tipo de enseñanza podía provocar un conocimiento crítico? La situación parecía destinada al fracaso –poco presupuesto, clases multitudinarias, instalaciones insuficientes–, y las autoridades se movilizaron

para restringir el acceso a la universidad a los estudiantes que venían de abajo.

Me es dificultoso contar todo eso, pero confieso que empecé en una universidad municipal, como profesor tradicional. Impartía clases de redacción. Empecé enseñando gramática, preocupado por el uso correcto de la lengua.

PAULO: [*Riendo.*] Sí. Mi comienzo también fue así, hace muchos años. La gran diferencia es que, primero, fui profesor de sintaxis portuguesa. Adoraba dedicarme a eso. Está claro que entonces yo estaba lejos de la comprensión necesaria del condicionamiento social del lenguaje. Pero empecé como tú.

IRA: A mí me gustaba la gramática cuando era niño. Era un rompecabezas. Aprendí las estructuras y realizaba experiencias con las frases. Con todo, la gramática y la escritura no eran sólo un rompecabezas creativo para mí. Las usé

como escalones para ascender socialmente. El estudio intelectual era mi camino de superación. Yo formaba parte de aquel uno por ciento de niños pertenecientes a la clase trabajadora que llegarían a obtener un doctorado, de manera que tenía un gran interés social en la utilización correcta de las reglas gramaticales. Pensaba que ellas serían mi boleto de ingreso a la Facultad de Medicina, porque sabía que, para ser médico, debía leer y escribir como la élite.

Cuando empecé a impartir clases a estudiantes trabajadores, quería transferirles mi conocimiento. ¿Te das cuenta de cuál era el problema? Ingenuamente, les imponía mi experiencia. No sabía qué era reinventar con ellos el conocimiento de manera crítica, a partir de su posición en la sociedad. Yo tenía una relación social con las reglas de la gramática diferente de la de ellos, porque, como mucho, ellos habían sido aceptados en facultades municipales, mientras que yo estaba ahí después de haber pasado por dos universidades de élite. Ellos eran todo, salvo alumnos brillantes o predi-



lectos de los profesores. Por lo tanto, ¿cómo podían tener el mismo interés por esas reglas? ¿Cómo podría introducir en sus vidas la corrección gramatical de la misma forma que yo la había cultivado? No sabía cómo plantear la educación a partir de su propia experiencia. No entendía su lenguaje, ni sus expectativas. Mientras tanto, sabía exactamente cómo enseñarles.

Me costó algunos años descubrir los verdaderos obstáculos para el aprendizaje crítico, entre los que estaba mi ignorancia, como también la inmersión de ellos en una cultura de masas que los incapacitaba. Pero al comienzo, a causa de mi inexperiencia, pensaba que, ya que yo había engullido las reglas de la gramática, ellos también debían hacerlo. Evidentemente, Paulo, me planteaba racionalizaciones maravillosas para justificar lo que estaba haciendo. Me consideraba un "gramático creativo". Enseñaría la gramática de forma *tan* emocionante que todo el mundo *adoraría* la gramática [*riendo*]. ¡Qué equivocación!

PAULO: [*Riendo*.] Es así. Es casi imposible, ¿verdad? En un determinado momento, uno debe luchar *contra* la gramática, para tener libertad para escribir. Yo también pensaba como tú, a los diecinueve años. Sin embargo, ahora recuerdo lo mal que escribía en aquel tiempo. No obstante, estaba siguiendo los modelos "literarios" de la lengua.

IRA: Era lo que yo hacía, también. Y, aún más, escribía poesía. Exactamente como la poesía prerromántica en la Inglaterra del siglo XVIII. Escribía poemas horribles, copiando las formas correctas aprendidas en la escuela, completamente desinformado sobre la libertad de la poesía moderna. Simplemente copiaba cualquier cosa que veía impresa en un papel. Mi profesor de redacción de la facultad se admiraba por la precisión con que imitaba a Gray o a Collins. Él estaba seguro de que yo había copiado sus versos prerrománticos y los presentaba como si fueran míos. También me miraba con

menosprecio, como una persona poco refinada, oriunda de una clase equivocada. Y de esta manera empecé a enseñar, a partir de las formas impresas de la escritura.

PAULO: Eso es interesante. En Brasil, hubo algunos autores muy buenos que me salvaron. Me salvé a través de la lectura de esos autores, cuando tenía unos veinte años. José Lins do Rego y Graciliano Ramos son dos de ellos. Jorge Amado y Gilberto Freyre, el gran sociólogo y antropólogo, que escribe muy bien, fueron otra influencia importante para mí. ¡Pero esos autores no estaban preocupados en seguir la gramática! Lo que buscaban en sus obras era un momento estético. Los leí mucho. Y de esa forma ellos también me recrearon, como joven profesor de gramática, por la creatividad estética de su lenguaje. Me acuerdo todavía hoy, sin duda, cómo cambié la enseñanza de la sintaxis, cuando tenía más o menos veinte años.

La cuestión, en aquella época, no era sólo negar las reglas. De joven, aprendí que la belleza y la creatividad no podían vivir esclavas de la devoción a la corrección gramatical. Esa comprensión me enseñó que la creatividad necesitaba ser libre. Entonces, cambié mi pedagogía, como joven profesor, inclinándome por la educación creativa. Eso fue un fundamento, también, para que yo supiera, después, cómo la creatividad en la pedagogía está relacionada con la creatividad en la política. Una pedagogía autoritaria, o un régimen político autoritario, no permite la libertad necesaria para la creatividad, y la creatividad se requiere para aprender.

Pero antes de que yo hable de mi transformación, tengo curiosidad por escuchar más cosas con respecto a cómo pasaste de la educación tradicional a la liberadora.

IRA: Cuando empecé como profesor, recién salido del posgrado, programaba los cursos hora por hora. Tenía una programación precisa de lo que sería el lunes o el miércoles. Estudiaba mucho cómo presentar las reglas de gramática, las

formas correctas y el arte de escribir. Los resultados no eran muy alentadores y, entonces, me preguntaba en qué me había equivocado, tenía pocos resultados para tanto esfuerzo. Me reunía, casi semanalmente, con otros jóvenes profesores para discutir nuestras clases, en un programa experimental. Juntos, como un equipo, nos ayudábamos unos a otros, nos enseñábamos unos a otros, nos reeducábamos en el mismo lugar de trabajo, año tras año. El profesorado que quiere transformar su práctica puede beneficiarse inmensamente del apoyo de un grupo como ese.

Mientras buscaba reciclarme como profesor, por lo menos encontraba menos hostilidad por parte de los estudiantes. A menudo me pregunté por qué eran tan tolerantes, a pesar de mis tropiezos y de presentarles un menú de gramática y retórica cuya mayor parte ya la habían visto antes. Pienso que mi entusiasmo les revelaba mis buenas intenciones, aunque yo no supiera qué estaba haciendo. Ellos toleraban mi confusión de una manera muy generosa. Yo me sentía agradecido porque ellos me permitían aprender a su costa. Estaba contento de estar en clase con ellos, por lo tanto, no los menospreciaba por ser alumnos universitarios que no pertenecían a la élite, y tampoco me menospreciaba por ser un profesor doctorado que impartía clases en una facultad marginal, de masas. Quería estar exactamente donde estaba, en un aula, impartiendo clase a estudiantes trabajadores entre los que yo había crecido. Las agitaciones de los años sesenta me hicieron desear el cambio social, y opté por trabajar en una facultad de gente común. Cuando menos tuve el buen criterio de no hablar sobre política con los alumnos. Yo estaba a su izquierda, pero no les daría discursos sobre capitalismo, guerra y otros temas de ese tipo; intuitivamente, sabía que eso exigía un debate y que estudiaríamos redacción escribiendo sobre temas que fueran relevantes para ellos.

Abrir la ventana del lenguaje

IRA: En la micropolítica de la clase, mi actitud era la de que estábamos haciendo algo muy importante. Eso era una diferencia. A pesar de que pedagógicamente no tenía claridad en cuanto a los métodos, tenía una visión *política* sobre poder y clase ante los estudiantes de “libre ingreso”, los primeros en sus familias que asistían a una facultad, los que, hasta entonces, detestaban la escuela, dada su educación inhibidora de la capacidad creativa, rodeados por una cultura de masas incapacitadora. Empecé a estudiar su lenguaje y su realidad junto con ellos, para descubrir lo que estaba bloqueando el estudio crítico.

Ya puedes imaginar mi confusión en los primeros meses. Atravesé los años sesenta e incluso así iba al aula a enseñar gramática. Todo eso es increíble y embarazoso ahora; sin embargo, como se dice, aquel era otro país, o también, agua que pasó no mueve molino. Cualquiera que sea la metáfora, estoy feliz de que todo haya quedado atrás.

En aquella época, nos parecía que una arruinada ciudad de Nueva York y su destrozada Ciudad Universitaria estaban hundiéndose a nuestros pies, justamente cuando algunos de nosotros estábamos inventando la frontera del “libre ingreso”. Cada reunión en el aula o las amargas juntas de profesores parecían estar a punto de estallar en un colapso. La protesta de los estudiantes forzó a la universidad a adoptar el “libre ingreso” cinco años antes de lo previsto y a permitir el acceso de los estudiantes que no eran de élite a los cursos de las mejores facultades. Cuando llegué, en 1971, la crisis había desintegrado el mundo de los negocios, como siempre pasa, abriendo un espacio, no supervisado, para nuevas experiencias, un momento maravilloso que las autoridades dejaron parcial y temporalmente vacío. La tradición estaba a la defensiva y por eso teníamos cierta libertad para experimentar. El 1976, las autoridades reanudaron la ofensiva, y el período de experimentación acabó con la restauración del conservadurismo.

Pero aprendí mucho en los años de apertura, especialmente de otros profesores que realizaban experiencias y del lenguaje de los estudiantes. Los integrantes de los grupos dominados hablan varios dialectos, que varían según la situación en la que se encuentren. Cuando las autoridades están cerca, utilizan un lenguaje defensivo, lleno de manierismos y construcciones artificiales para “librarse” de ellas. Esas formas discursivas son los aspectos lingüísticos de la lucha más amplia por el poder en la sociedad. Yo percibía esos diferentes lenguajes y sentía que la clase iba bien cuando se expresaba de modo no defensivo. Ellos lo hacían con bastante frecuencia para que yo aprendiera sobre su cultura, sobre su conciencia. Ellos son muy hábiles para esconderse del profesor, para decir lo que este quiere oír, para confundirlo con afirmaciones defensivas y respuestas que suenan como si fueran sus propias palabras. Ese lenguaje defensivo no permite que los profesores descubran lo que los estudiantes realmente saben y pueden hacer.

Como era de prever, cuando ellos hablaban, a mí o a otros, sobre su realidad se volvían mucho más animados. Era la motivación intrínseca de la que hablabas en nuestra primera sesión, Paulo. La motivación estaba en su relación con la materia y en las relaciones sociales en clase. El crecimiento de su instrucción no podía ser sustraído del contacto crítico con los temas de su mundo. Lentamente, entendí lo que estaba haciendo. Los temas de la realidad sobre los que nos volcábamos estaban saturados de cuestionamiento crítico, hasta tal punto que entrábamos y salíamos de la vida cotidiana al mismo tiempo, estudiando las cosas comunes con una atención poco común.

En nuestras discusiones, oía algunas palabras y frases que no entendía. Algunas veces, yo decía frases que los estudiantes no entendían. Entonces, interrumpía la conversación para pedir que me explicaran su lenguaje o para explicar qué les estaba diciendo. Eso ayudaba a crear un terreno lingüístico común. Intentaba reconstruir mi discurso y, también, superar lo que nos separaba. Yo hablaba un idioma intelectual que

había aprendido en la universidad. Ellos hablaban el lenguaje de la cultura de masas. Ambos idiomas eran producto de una sociedad dividida según la raza, el sexo y la clase social. Así, puedes ver el proyecto a favor del discurso liberador, inventando comunicaciones democráticas, que concibo como intercambios verbales que contradicen la jerarquía, transformando la separación de poder entre profesores y alumnos.

El hecho determinante, creo yo, fue negarme a instaurar el lenguaje del profesor como único idioma válido dentro de la clase. Mi lenguaje importaba, pero el de ellos también. El mío cambió y el de ellos también. Esa democratización de la expresión estableció una atmósfera común que alentaba a los estudiantes a hablar abiertamente, sin temer el ridículo o el castigo por ser unos asnos. Me gustaría poder reproducirte la sorpresa que demostraban cada vez que me interesaba por sus palabras, por su cultura. Difícilmente algún otro profesor los había tomado tan en serio, pero la verdad es que ellos mismos tampoco se habían tomado tan en serio.

Ellos tenían mucho que decir. Tenían problemas familiares, de trabajo, problemas escolares y de transporte, entre otros. La misión de convencerlos de que eran infelices no era mía. Qué tontería habría sido eso, algo así como ser un cruzado que va en sentido contrario. Creé, entonces, condiciones en el aula para que ellos pudieran hablar de sus vidas. Los que aceptaban esa invitación revelaban las áreas problemáticas que más les interesaban. Yo cuestionaba sus afirmaciones, proponía problemas críticos e intentaba educarme con respecto a lo que significaban aquellos lenguajes, como ventanas abiertas a la conciencia de masas y caminos que apuntaban hacia la transformación. La vida y el lenguaje de los estudiantes eran textos sociales que ni ellos ni yo entendíamos, pero que me presentaban modelos, motivos, temas, personajes, y un imaginario, como rastros para desentrañar su significado.

Así, para resumir, quizás haya entendido que los profesores eran una ventana y un camino para los alumnos, para que vieran sus propias condiciones y vislumbraran un destino di-

ferente. El rostro y el discurso del profesor pueden confirmar la dominación o reflejar posibilidades de realización. Si los estudiantes ven y sienten el menosprecio, el tedio, la impaciencia del profesor, aprenden, otra vez, que son personas que inspiran disgusto y enojo. Si perciben el entusiasmo del profesor cuando este trabaja con sus propias experiencias de vida, pueden descubrir un interés subjetivo en el aprendizaje crítico.

El reconocimiento de estas cuestiones tuvo lugar después de haberlas experimentado en clase durante mucho tiempo. Primero lo puse en práctica, después reflexioné. Más tarde, Paulo, leí tus libros y encontré el marco filosófico para lo que estaba haciendo.

PAULO: En la medida en que desactivabas la forma tradicional de relacionarte con los estudiantes, la manera de plantear el objeto que debe ser conocido por ellos, ¿qué tipo de reacciones tuvieron frente a esos cambios?

IRA: Hubo una serie de reacciones. Algunos estudiantes querían decir: “¿Dónde has estado durante toda mi vida?”, una expresión que se utiliza en los Estados Unidos. Durante toda tu vida cargas con necesidades que no consigues satisfacer y que no puedes entender exactamente. Cuando llegas a un punto en que consigues satisfacer esas necesidades, dices: “¿Dónde has estado durante toda mi vida?”. Finalmente, puedes revelarte como la persona que eres, en tanto que antes ninguna de las situaciones de tu vida había permitido que tuvieras esa sensación. Esta fue una de las reacciones que percibí.

Hubo también rabia y ansiedad. Los estudiantes, seguramente, querían preguntar a gritos: “¿Qué demonios quieres? ¿Por qué no cumples el horario con una conversación de profesor y me dejas copiar las respuestas en silencio, mientras te miro con los ojos vacíos, haciendo de cuenta que escucho tus palabras, que fluctúan en el aire, cuando de hecho estoy soñando con una cerveza o el sexo, o drogas, o la Florida, o

el fútbol, o la fiesta del fin de semana?”. Hace mucho tiempo que los estudiantes están acostumbrados a un aprendizaje pasivo, lo que hacía que algunos de ellos pensarán que yo no tenía derecho a plantearles exigencias críticas. A mi entender, el aula liberadora es exigente, y no es permisiva. Exige que pienses las cuestiones, que escribas sobre ellas, que las discutas seriamente. El sistema escolar ha convencido a muchos estudiantes de que la escuela no los tiene en cuenta y por ello han dejado de tomarla con seriedad. Algunos estudiantes no consiguen superar la disconformidad durante el trabajo intelectual en la escuela.

Después, había también algunos estudiantes que entreveían la posibilidad de existencia de una clase dinamizadora, pero no conseguían hablar de eso en las discusiones en el aula. Yo leía sus trabajos, pero no conseguía su participación en los debates. Debía respetar la distancia que interponían.

Otro tipo de reacción era ni mucha participación ni mucha resistencia, pero los estudiantes volvían a mis clases uno o dos semestres más, en busca de una atmósfera que les atraía. Decían: “Fue auténtico”. Pienso que eso significaba que el curso había propiciado un contacto con su propia subjetividad y con la mía, en vez de bloquear el contacto entre nosotros y con la realidad. Yo no me presentaba de forma distante o profesoral, ni esperaba que ellos fueran personajes incapacitados en una escena de escuela tradicional. Éramos libres para ser naturales.

Otros, incluso, se mostraban abiertamente hostiles y me contestaban de manera que interrumpían el avance crítico de la clase. Estaban apegados a la tradición y encaraban la clase como una amenaza a sus valores establecidos. A veces formaban un bloque suficientemente grande como para obligarme a ser tradicional durante un determinado curso. Si me percataba de que la convocatoria liberadora era rechazada por un grupo mayoritario de estudiantes, me veía forzado a retroceder a los modelos de la enseñanza-transferencia. No puedo imponer la pedagogía liberadora contra la voluntad de quien no quiere recibirla. La anticuada enseñanza-transferencia era

decepcionante, pero bastante fácil de administrar, aunque no funcionara. El grupo de estudiantes que la aceptaba, en cambio, reaccionaba de forma diferente a veces, llevando con ellos a los amigos, a las parejas y a los parientes.

Lo que me ayudó en los peores momentos fue comprender los límites de mi propio poder. En verdad, con frecuencia mis clases eran una experiencia única en la vida de los alumnos. Por otro lado, un curso es tan sólo uno más dentro de un currículo más integrador, y la educación es tan sólo una parte de la sociedad como un todo. La cultura de masas socializa a las personas para que ejerzan de policías contra su propia libertad. Por lo tanto, era comprensible que algunas clases rehusaran la invitación liberadora que yo les proponía. Lo que hacemos en el aula no es un hecho aislado, separado del mundo "real". Está totalmente vinculado al mundo real, y ese mundo real es lo que constituye el poder y los límites de cualquier curso crítico.



Quizá debería decir también que las habilidades para la transformación se distribuyen de manera desigual. Si me presento ante una nueva clase, no puedo suponer que se repetirá el desarrollo o la transición de la clase anterior. Ni que se repetirá la resistencia a la transformación de la clase que la precedió. He de descubrir la distancia que este nuevo grupo puede recorrer. Puede ser incluso que se resista a la transición durante todo el tiempo, aunque le esté impartiendo la misma clase que, en el período anterior, produjo una transformación notable. Casi no puedo prever lo que pasará de una clase a la siguiente.

Esa reacción imprevisible de los estudiantes representa una noticia mala y buena, al mismo tiempo. La mala noticia es tener que esperar a ver lo que pudiera suceder, sin condiciones de trabajo y desarrollo uniformes. Ese fue mi aprendizaje de la "pedagogía situada", o cómo situar el proceso de aprendizaje en las condiciones reales de cada grupo. Por otro lado, dado que la conciencia de los estudiantes determinaba así los resultados de cualquier clase, podía dejar de culparme por

las que no llegaran a ningún sitio. Si una clase no funcionaba bien, eso no invalidaba el proceso de diálogo. Si un curso no trascendía la pedagogía de la transferencia de conocimiento, eso no me hacía sentir un fracasado. Justamente, concluía que aquella situación no podía ser utilizada para la transformación. Los seres humanos involucrados en el proceso no podían comenzar la transformación en aquel momento, en aquel lugar y mediante aquellos medios.

Pienso que este es un punto muy importante para los profesores porque, si pones en práctica una transición en la dirección de la educación liberadora, quizá necesites alcanzar repetidamente buenos resultados para convencerte de que has tomado la decisión correcta.

PAULO: [*Riendo.*] ¡Así es! La ideología tradicional es tan poderosa que necesitamos buenos resultados para sentir que vamos por el camino correcto, sobre todo los profesores jóvenes.

IRA: Tal vez los resultados no lleguen el primer año. ¿Qué haces, entonces? Necesitas a alguien que te garantice que podrás alcanzarlos el segundo año, o el tercero, e incluso entonces, cuando estés mejor preparado para la enseñanza de transformación, puede ser que aún no sea una experiencia uniforme. Eso me lleva a pensar que el "cambio" es inevitable en la experiencia humana, pero que la transformación liberadora está potencialmente disponible sólo algunas veces. Cuando es posible, no necesariamente puede ser llevada a cabo con los medios empleados en otro contexto. Por eso la enseñanza liberadora no puede ser estandarizada. Es la acción creativa, situada, experimental, la que crea las condiciones para la transformación, probando sobre el terreno los medios de esa transformación.

Esto, Paulo, es lo que pienso sobre mi transición a la educación liberadora. Ahora cuéntame cómo fue contigo. El hecho de que te decidieras a ser profesor, en tu adolescencia.

“Ahora sé que puedo aprender”

PAULO: Antes que nada, debo decir que ser profesor para mí se convirtió en una realidad *después* de que empecé a impartir clases. Se convirtió en una vocación para mí después de que comencé a ejercer. Empecé a enseñar siendo muy joven, evidentemente, para ganar dinero, como un medio de vida, pero poco después nació en mí la vocación de ser profesor. Enseñaba gramática portuguesa y empecé a amar la belleza del lenguaje. Nunca perdí esa vocación por la enseñanza. No puedo decir que ya a los seis o siete años tenía en mente convertirme en profesor. Eso ocurre, está claro. Pero yo sentí que enseñar era algo bueno cuando por primera vez le enseñé a alguien que sabía menos que yo. Tenía dieciocho años, quizás, y daba clases particulares a estudiantes de secundaria o a jóvenes que trabajaban en comercios. Querían aprender gramática.

Enseñando descubrí que era capaz de hacerlo y que me gustaba mucho. Empecé a soñar cada vez más en ser un profesor. Aprendí a enseñar a medida que más amaba hacerlo y más estudiaba al respecto.

IRA: ¿Cuándo empezaste a transformarte en una dirección liberadora?

PAULO: Es muy interesante recordar eso ahora. Recuerdo que, cuando enseñaba portugués en las escuelas de secundaria, de forma muy dinámica, algunos alumnos vinieron y me dijeron que las clases los hacían sentirse más libres. Acostumbraban decirme: “Paulo, ahora sé que puedo aprender”. Eso significaba, sin duda, un tipo de liberación de algo. En el plano individual, algunos alumnos estaban pasando por un autobloqueo, a causa de una restricción externa, que provenía de otros profesores que les decían que no eran capaces de aprender. En la medida en que, al desafiarlos, pude hacerles comprobar que podían aprender, ellos se sintieron más

libres. Me daba cuenta del progreso de los estudiantes, pero en aquel tiempo aún estaba lejos de ver el aspecto político de esa situación.

Los estudiantes me hablaban sobre sus sentimientos de libertad, en clases de treinta o treinta y cinco alumnos, como también individualmente, cuando les enseñaba en sus casas. Ellos me transmitían sentimientos muy dinámicos. Mi enseñanza, entonces, era una mezcla de formas didácticas tradicionales y críticas. Explicaba las reglas de corrección gramatical en clase; sin embargo, por encima de todo, los estimulaba a escribir breves trabajos, que yo leía de a uno y después utilizaba como texto, durante toda una clase, empleando sus escritos como ejemplos de gramática y sintaxis, analizando los temas sobre los que escribían. Les enseñaba gramática a partir de lo que escribían, y no de un libro escolar. Y también utilizaba textos de autores brasileños de prestigio.

IRA: ¿Sobre qué temas les pedías que escribieran?

PAULO: Preguntaba qué habían hecho el fin de semana, por ejemplo. No les pedía que escribieran sobre cosas abstractas o conceptuales. Siempre encontré equivocado ese tipo de ejercicios. Tomaba cuestiones concretas, a veces sobre algunas páginas de algún texto que estábamos leyendo, a veces sobre momentos de su vida. Y las horas de clase eran discusiones sobre los temas y también sobre las redacciones, pero una discusión crítica sobre lo que decían y escribían, y no una lección de manual.

Desde el comienzo, estaba convencido de que debía dialogar con los estudiantes. Si me preguntas si tenía alguna noción sistemática de lo que significaba el diálogo, te diría que no. No construí ninguna epistemología para planear qué enseñar. Lo que tenía era intuición. Pensaba que debía empezar hablando con ellos. Es decir, no tan sólo impartir la clase, explicarles cosas, sino, por el contrario, provocarlos críticamente respecto de lo que les decía. Finalmente, después de dejar

la enseñanza secundaria, empecé a enseñarles a trabajadores adultos en Recife. Allí fortalecí todas estas ideas. Ese fue el segundo momento de mi formación, entre trabajadores y campesinos de Recife. Cometí errores. Yo era tradicional, pero era capaz de ir más allá.

Los estudiantes, mis profesores

PAULO: Mi trabajo en Recife era, entonces, en una institución particular, en barrios de la ciudad y en áreas rurales, como también en la universidad. Trabajé mucho intentando establecer una relación entre las escuelas y la vida de los trabajadores y campesinos. Cuanto más discutía con ellos los problemas de las escuelas y los niños, más me convencía de que tenía que estudiar sus expectativas. Estas cosas que ahora procuro teorizar no ocurrieron de repente o accidentalmente. Surgieron de una serie de experiencias.

Podría destacar tres o cuatro momentos de mi evolución. El primero, cuando aún era estudiante, en mi infancia, una parte en Recife y, después, en Jaboatão. Mi familia dejó Recife para sobrevivir a la crisis económica tras la depresión de los años treinta. Un momento importante de mi vida fue pasar hambre. Necesitaba comer más. Como mi familia había perdido estatus económico, no sólo tenía hambre, sino que tenía, también, grandes amigos de la clase media y de la clase obrera. Mediante la amistad con los jóvenes de la clase obrera, aprendí a diferenciar las clases, observando cómo su lenguaje, su ropa, toda su vida expresaban el total distanciamiento entre las clases en la sociedad. Ese momento de mi vida fue muy bueno. Cada vez que me acuerdo, aprendo algo. Gracias a la pobreza aprendí, mediante la experiencia, qué quería decir clase social.

El segundo momento importante fue en la adolescencia. Tenía muchos deseos de estudiar, pero no podía porque nuestra condición económica no lo permitía. Intentaba leer

o prestar atención en clase pero no entendía nada, porque el hambre era mucha. No es que yo fuera burro. No era tampoco falta de interés. Mi condición social no me permitía tener una educación. La experiencia me enseñó, otra vez, la relación entre clase social y conocimiento. Entonces, a causa de mis problemas, mi hermano mayor empezó a trabajar y a ayudarnos, y yo empecé a comer más. En aquella época, estudiaba segundo o tercer año del bachiller, siempre con dificultades. A medida que comía más, empecé a comprender mejor lo que leía. Fue entonces, precisamente, cuando empecé a estudiar gramática, porque adoraba los problemas del lenguaje. Estudiaba filosofía del lenguaje por mi cuenta, y me preparaba, a los dieciocho o diecinueve años, para entender el estructuralismo y la lingüística. Entonces empecé a enseñar gramática portuguesa, con mi amor por el lenguaje y por la filosofía, y con la intuición de que debía comprender las expectativas de los estudiantes y hacerlos participar del diálogo. En algún momento, entre los quince y los veintitrés años, descubrí que la enseñanza era mi pasión. En aquellos tiempos, también fue importante para mi vida afectiva conocer a Elza, que era alumna mía, y con quien después me casaría. Yo era su profesor particular y le ayudaba en la preparación para presentarse a un concurso por oposición para el cargo de directora de escuela, en cuyo programa había una parte de sintaxis.

En aquel momento, fui invitado a trabajar en un instituto industrial privada, en Recife, hecho que me permitió conocer a trabajadores adultos. En la infancia, había tenido amigos que eran jóvenes de la clase trabajadora, pero tomar contacto con trabajadores adultos fue para mí, como joven adulto, un redescubrimiento de lo que ya sabía. Fue una segunda oportunidad para conocer lo que había aprendido de la vida del trabajo.

En ese nuevo contexto, empecé a aprender unas lecciones diferentes, un momento nuevo de mi transformación. Fue exactamente mi relación con tra-



bajadores y campesinos en aquella ocasión lo que me llevó a comprender de manera más radical la educación.

Está claro que no pretendían enseñarme lo que yo aprendía durante mi trabajo con ellos. Pero fue ahí donde aprendí, en mi relación con esas personas, que debía ser humilde en lo que respecta a su sabiduría. Me habían enseñado, mediante el silencio, que era absolutamente indispensable que uniera mi conocimiento intelectual a su sabiduría. Me enseñaron, sin decir nada, que nunca tenía que dicotomizar esos dos conjuntos de conocimiento: el menos riguroso del muy riguroso. Me enseñaron, sin decir nada, que su lenguaje no era inferior al mío. La sintaxis que usaban era tan bella como la mía, cuando analizaba la estructura y las escuchaba. Está claro que nunca podrían decir lo que los analistas críticos saben sobre lenguaje y clase social, pero me introdujeron en la belleza de su lenguaje y su sabiduría mediante su testimonio, y no por medio de las relaciones sobre estas cosas. Muchas veces, algunos me llamaron la atención sobre la explotación concreta que sufrían como trabajadores.

El pueblo puede enseñarnos mucho, pero la manera de enseñar del dominado es diferente de la manera de enseñar del dominador. Los trabajadores enseñan en silencio, mediante su ejemplo, por su condición. No actúan con nosotros como profesores. Por ello, nosotros, en tanto que profesores, debemos estar completamente abiertos para ser los alumnos, para aprender a través de la experiencia con ellos, en una relación educativa, en sí misma, informal.

IRA: Así fue como aprendí: informalmente, escuchando y estudiando con los estudiantes que no sabían que eran mis profesores. ¿Aprendiste, en aquel momento, como joven, que la realidad estaba construida socialmente, y que podía ser reconstruida, que nosotros nos transformamos en lo que somos?

PAULO: ¡Sí! ¡Claro! Este fue un tipo de conocimiento que adquirí con ellos de manera muy concreta, no en la universidad, sino enseñando a los trabajadores. Si estudias ciencias sociales en la universidad, según el abordaje, aprenderás que la realidad es una cosa, una investigación o un modelo estadístico. Otra cosa, sin embargo, es aprender sintiendo la realidad como algo concreto. Para aprender ese sentimiento concreto, nada mejor que tener trabajadores como tus profesores. Ellos viven la experiencia de lo que debemos estudiar.

IRA: Es importante aprender a través de la realidad, pero, más que "ir hasta la realidad", tú aceptaste como profesores a tus propios alumnos trabajadores. Eso añade profundidad al conocimiento vía la experiencia, una idea común en la educación progresiva. El profesor aprende de los alumnos, y el profesor universitario es informalmente educado por los trabajadores. Este programa es diferente del currículo tradicional y más democrático que la enseñanza centrada en el alumno.

Si he entendido bien, tu educación informal entre los trabajadores te desvió de una carrera puramente académica en lingüística o epistemología. ¿Cuál fue el momento siguiente de tu transición?

Reaprender lo sabido

PAULO: El siguiente momento ocurrió cuando fui invitado por el gobierno del presidente [João] Goulart para coordinar una campaña de alfabetización de adultos, en 1963. Hasta entonces, trabajaba en la universidad y en la periferia de la ciudad, y continuaba dando clases entre trabajadores adultos, campesinos, teniéndolos como profesores míos al mismo tiempo que como alumnos. Ese fue para mí, en Recife, un largo período de quince años de búsqueda silenciosa, organizando mentalmente algunos de los principales aspectos que expuse en mis libros. Resistí aquellos quince años para poder

decir “¡Miren! Hay una forma diferente para enseñar a la gente a leer y a escribir”. Aquellos años parecen representar una solución de continuidad en mi vida, cuando investigaba activamente sobre una pedagogía que no era una invención de un genio sino, por el contrario, algo de la experiencia común que indicaba una norma de educación diferente, con buenos resultados iniciales.

Entonces, en 1963, fui invitado por el Ministerio de Educación para organizar un programa de alfabetización de adultos, que dio inicio a un período público nuevo, cuando me hice conocido en Brasil. Pero este período fue muy corto, menos de un año, a causa del golpe de Estado, y me fui del país. El momento siguiente de radicalización, o de transformación, mi reconocimiento de que un educador es también un político, vino inmediatamente después del golpe, durante mi exilio en Chile. El exilio fue el último período de mi desarrollo en la pedagogía y en la política, para mi comprensión de la política de la educación.

Quizá podría decir algo sobre mi desarrollo en los años de exilio. Este me permitió repensar la realidad de Brasil. Por otro lado, mi enfrentamiento con la política y la historia de otros lugares, en Chile, América Latina, Estados Unidos, África, el Caribe, Ginebra, me expuso a muchas cosas que me llevaron a reaprender lo que sabía. Es imposible que alguien esté expuesto a tantas culturas y países diferentes, en una vida de exilio, sin que aprenda cosas nuevas y reaprenda las viejas. El distanciamiento de mi pasado en Brasil y mi presente en contextos diferentes estimularon mi reflexión.

IRA: ¿Qué tipo de lección aprendiste en el exilio, en especial en lo que respecta al golpe de Estado y la educación?

PAULO: Lo que aprendí, reflexionando sobre el golpe de 1964, fue sobre todo una lección sobre los límites globales de la educación. No hay duda de que el golpe en Brasil y, después, los golpes en América Latina me llevaron a entender claramente

los límites de la educación. No digo que antes de 1964 estuviera absolutamente convencido de que la educación podría ser el instrumento de transformación de la sociedad; no estaba seguro al respecto. Ya critiqué mi ingenuidad sobre los límites globales de la enseñanza en un ensayo escrito en 1974.⁴ Pero el golpe de Estado planteó esta cuestión con mucha contundencia, y me enseñó sus límites. Evidentemente, ¿eso no quiere decir que debemos tener golpes cada tanto para aprender cosas buenas! [*Risas.*]

Pero la verdad es que, después de 1964, me volví más consciente de los límites de la educación en la transformación política de la sociedad. Mientras tanto, mediante la educación, podemos comprender antes que nada qué es el poder en la sociedad, iluminando las relaciones de poder que la clase dominante convierte en oscuras. También podemos preparar y participar de programas para cambiar la sociedad.

Yo diría que, antes del golpe de Estado, atribuía ciertos poderes a la educación que, de hecho, la superaban, pero eso fue en un momento de mucho optimismo. Salvo en algunos grupos de izquierda, sí tenía la certeza de que llegaríamos al poder. Había una gran y generalizada esperanza, de la que yo participaba. En esa atmósfera, no era difícil enseñar a los estudiantes. El momento era extraordinario. Los jóvenes estaban absolutamente motivados históricamente para participar de la transformación. Recuerdo que, una vez, necesitábamos seiscientos estudiantes para trabajar como profesores en la alfabetización de adultos en un área de Río de Janeiro. Publicamos un anuncio en un periódico y aparecieron seis mil candidatos. [*Ira ríe.*] ¡Fue terrible! Tuvimos que entrevistarlos en un estadio para seleccionar seiscientos. Era a finales de 1963. Fue un tiempo de una movilización popular increíble, y

4 Véase Paulo Freire, *Politics and Education*, South Hadley, Bergin-Garvery, 1985, cap. 13: "An invitation to conscientization and deschooling", pp. 167-173.

la educación formaba parte de eso, era uno de sus elementos principales, hasta que vino el golpe de Estado.

IRA: A fines de los años sesenta, en los Estados Unidos, la educación también era un hecho radicalizador de la sociedad. Me pregunto, Paulo, si esos años mostraron el poder que la educación tenía de radicalizar la sociedad, o los límites de la educación en la transformación de la sociedad, o bien ambas cosas. En términos del golpe de 1964, si vislumbraras la educación de la misma forma que los militares consideraron tu trabajo sobre la alfabetización de adultos, podría decirse que la educación era una amenaza inadmisible para la oligarquía, la desigualdad, el régimen autoritario. Los militares y sus aliados de la clase alta concluyeron que la educación no podía ser ignorada. Formaba parte de la movilización popular y debía ser reprimida. Eso indica que el papel de la educación en la transformación social era significativo.

PAULO: Es interesante. Quizás hoy diría que, precisamente porque la educación debería ser la palanca de la transformación social, ella no puede serlo.

IRA: ¿Quieres decir que no permitirán que sea lo que debería ser? ¿Las fuerzas dominantes de la sociedad no permitirán que la educación transforme la estructura política?

PAULO: Sí [*sonríe*]. Si la educación pudiera tener una conversación con la biología y, por ejemplo, dijera: "Debo comprender lo limitada que me obligan a ser, dados los límites políticos que no me permiten superar", entonces sería más fácil entender la realidad de los límites sociales. Comencé a entender la naturaleza de los límites de la educación cuando sufrí el impacto del golpe de Estado. Después del golpe, realmente nací otra vez, con una nueva conciencia de la política, de la educación y de la transformación. Puedes verlo en mi primer libro, *A Educação para a consciência crítica* (1969). Allí

no hago referencia a la naturaleza política de la educación. Eso revela un poco mi ingenuidad en aquel tiempo. Sin embargo, después pude aprender historia. Todas estas cosas me enseñaron cuánto necesitábamos una práctica política en la sociedad, que fuera un proceso permanente en el camino hacia la libertad, lo cual incluiría una educación que fuera liberadora.

IRA: ¿Cómo pueden ayudar estas lecciones a los profesores en su transformación?

Dentro y fuera del aula

PAULO: Para que los profesores se transformen necesitamos, antes que nada, entender el contexto social de la enseñanza, y entonces preguntarnos cómo es que ese contexto distingue la educación liberadora de los métodos tradicionales. Retomemos aquel aspecto importante que se me hizo muy claro después del golpe: la educación no es, por sí misma, la palanca de la transformación revolucionaria. El sistema escolar ha sido creado por fuerzas políticas cuyo centro de poder se encuentra lejos de la sala de clase. Si la educación *no es* la palanca de la transformación, ¿cómo podemos comprender la educación liberadora? Cuando te formulas esta pregunta, debes detenerte y reflexionar de otro modo.

La educación liberadora es, fundamentalmente, una situación donde tanto los profesores como los alumnos deben ser los que aprendan, deben ser los sujetos cognitivos, a pesar de que sean diferentes. Esta es, para mí, la primera prueba de la educación liberadora: que tanto los profesores como los alumnos sean agentes críticos del acto de conocer.

Otro punto es que la educación es un momento en el que intentas convencerte de algo, e intentas convencer a los otros de algo. Por ejemplo, si no estoy convencido de la necesidad de cambiar el racismo, no seré un educador que convenza a

nadie. Independientemente de la política del profesor, cada curso apunta hacia una dirección determinada, siguiendo ciertas convicciones sobre la sociedad y sobre el conocimiento. La selección del material, la organización del estudio y las relaciones del discurso, todo se amolda al entorno de las convicciones del profesor. Esto es muy interesante debido a la contradicción que enfrentamos en la educación liberadora. En el momento liberador, debemos intentar convencer a los educandos y, por otro lado, debemos respetarlos y no imponerles ideas.

Por medio de la búsqueda para convencer a los alumnos de tu testimonio sobre la libertad, de tu confianza en la transformación de la sociedad, debes resaltar, indirectamente, que las raíces del problema están mucho más allá del aula: están en la sociedad y en el mundo. Exactamente por eso el contexto de la transformación no es sólo el aula, sino que se encuentra fuera de ella. Si el proceso fuera liberador, los estudiantes y los profesores emprenderán una transformación que incluya el contexto fuera del aula de clase.

Porque lo que realmente ocurre en un seminario, si eres un profesor comprometido con la educación liberadora, es que das tu testimonio de respeto por la libertad, un testimonio a favor de la democracia, de la virtud de convivir con las diferencias y respetarlas. En el contexto del aula, tú das todas estas pruebas; la prueba de tu radicalidad, pero nunca de sectarismo. Incluso así, sabes que la lucha política que puede cambiar la sociedad no tiene lugar sólo dentro de la escuela, a pesar de que esta forme parte de la lucha por el cambio. Así, finalmente, la educación liberadora debe ser comprendida como un momento, o un proceso, o una práctica en la que estimulamos a las personas a movilizarse o a organizarse para adquirir poder.

IRA: Una inquietud que surge con frecuencia es la conexión entre la movilización dentro y fuera del aula. Estoy de acuerdo con que vincular el trabajo en el aula con la transformación de la sociedad es fundamental para la transición del profesor

a los métodos liberadores, aunque el aula y el resto de la sociedad permanezcan como áreas de práctica físicamente distintas.

Me digo a mí mismo, como profesor de redacción, de literatura, o de medios de comunicación, que voy a descubrir toda la transición que sea posible en una determinada clase, dependiendo de la situación en que nos encontremos yo y los alumnos. No puedo saber de entrada cómo obtendremos una conciencia crítica durante el curso. Diré una cosa muy norteamericana sobre los resultados: hay transformaciones de todas las medidas. Mi meta es el cambio social, pero trabajo en el sentido de provocar las transformaciones posibles dentro de cada clase. Con frecuencia, lo máximo que puedo conseguir en un curso es un momento de transición de la pasividad o ingenuidad a cierta percepción crítica. Algunas veces, casi no consigo oponer nada al dominio que la cultura de masas ejerce sobre las expectativas de mis alumnos. Si los estudiantes se comprometen los unos con los otros en un diálogo crítico, lo interpreto como un acto de movilización, porque han decidido convertirse en seres humanos que investigan juntos su propia realidad. Si examinan críticamente algunos textos o artículos que presento, veo en eso una señal de que su resistencia en lo que respecta a la cultura crítica está disminuyendo y, también, que su inmersión en la cultura de masas está debilitándose. Si estudian seriamente el racismo, o el sexismo, o la carrera armamentista, lo entiendo como un punto de partida de la transformación que puede desarrollarse, a largo plazo, en su opción por el cambio social. Reflexionando sobre lo que una clase puede alcanzar, veo una gradación de momentos de transformación.

PAULO: Sí, hay diferentes niveles de transformación.

IRA: Busco el desarrollo gradual del diálogo en clase y percibo el cambio de los estudiantes ante la investigación crítica. Observo las interacciones sociales, para ver si las actitudes ingenuas o fatalistas están cambiando. ¿Será que discuten sobre la

facultad, el transporte, el trabajo o la vida familiar con un reconocimiento distinto? He reflexionado mucho sobre los canales por los que cualquier grupo puede demostrar sus transformaciones. Si el profesor no piensa en términos de gradualidad, puede caer en la trampa inmovilizadora de decir que todo ha cambiado de una sola vez, o que no vale la pena intentar cambiar nada. Al vislumbrar tan sólo los grandes cambios, los profesores pueden perder el contacto con el potencial transformativo de cada actividad.



Develar la realidad ocultada

PAULO: Tus consideraciones me llevan a otro tipo de reflexión. El educador liberador debe estar atento al hecho de que la transformación no es sólo una cuestión de métodos y técnicas. Si la educación liberadora fuera sólo eso, entonces el problema sería cambiar algunas metodologías tradicionales por otras más modernas. Pero ese no es el punto. La cuestión es el establecimiento de una relación diferente con el conocimiento y con la sociedad.

La crítica que la educación liberadora tiene para ofrecer, sin lugar a dudas, no es aquella que acaba en el subsistema de la educación. Por el contrario, la crítica en el aula liberadora va más allá del subsistema de la educación y se convierte en la crítica de la sociedad. No cabe duda de que el movimiento de la Nueva Escuela, el movimiento progresivo, o de la Escuela Moderna, realizó muy buenas contribuciones al proceso educacional, pero la crítica de la Nueva Escuela quedó, en general, en el nivel de la institución y no se extendió a la sociedad en su conjunto.

En la educación liberadora, lo que demuestra una posición sería es, para mí, el estímulo a la crítica que supera los muros de la escuela. Es decir, al fin y al cabo, cuando criticamos las escuelas tradicionales, lo que debemos criticar es el

sistema capitalista que ha modelado esas escuelas. No fue la educación la que creó las bases económicas de la sociedad; sin embargo, al haber sido moldeada por la economía, puede transformarse en una fuerza con influencia en la vida económica. En términos de los límites de la educación liberadora, debemos comprender el propio subsistema de la educación. Es decir, ¿cómo se constituye o se construye la educación sistemática en el marco general del desarrollo capitalista? Necesitamos entender la naturaleza sistemática de la educación para actuar eficientemente dentro del espacio de las escuelas.

Sabemos que no es la educación la que modela la sociedad, sino la sociedad la que modela la educación según los intereses de quienes detentan el poder. Si es así, no podemos esperar que la educación sea la palanca de transformación de estos últimos. Además, sería ingenuo pedirle a la clase dirigente en el poder que pusiera en práctica un tipo de educación que puede actuar contra ella. Si se le permitiera a la educación desarrollarse sin fiscalización política, eso conllevaría numerosos problemas para los que ejercen el poder. Pero las autoridades dominantes no permiten que eso ocurra y fiscalizan la educación.

En los años setenta conocimos varias teorías que intentaron comprender la educación como una parte de la reproducción de la sociedad, un tema que Henry Giroux ha estudiado muy bien.⁵ El hecho es que las relaciones entre el subsistema de la educación y el sistema global de la sociedad no son mecánicas. Son relaciones históricas, dialécticas y contradictorias. Esto significa que, desde el punto de vista de la clase dirigente, de las personas que están en el poder, la tarea principal de la educación sistemática es reproducir la ideología dominante.

5 Véase H. Giroux, *Theory and Resistance in Education: a Pedagogy for the Opposition*, South Hadley, Bergin-Garvery, 1983.

Dialécticamente, hay, sin embargo, otra tarea que cumplir, como es la de denunciar y actuar contra la reproducción de la ideología dominante. ¿De quién es esta segunda tarea de denunciar la ideología dominante y su reproducción? Le corresponde al profesor, cuyo sueño político está a favor de la liberación. Esta tarea no puede ser propuesta por la clase dominante. Debe ser llevada a cabo por aquellos que sueñan con la reinención de la sociedad, la recreación o reconstrucción de la sociedad. Entonces, recae en aquellos cuyo sueño político es reinventar la sociedad, ocupar el espacio de las escuelas, el espacio institucional, para develar la realidad que es ocultada por la ideología dominante, por el currículo dominante.

Esta es una de las principales tareas de la educación liberadora. La tarea reproductiva de la ideología dominante lleva a oscurecer la realidad, a evitar que las personas adquieran una percepción crítica, que "lean" su propia realidad de forma crítica, que aprendan la razón de ser de los hechos que descubren. Convertir la realidad en oscura significa llevar a las personas a decir que A es B y que B es N, o a afirmar que la realidad es algo fijo que tan sólo puede ser descrito, en lugar de reconocer que cada momento se concreta en la historia y que puede ser cambiado en un proceso histórico. Otro ejemplo de un mito que sirve para ocultar la realidad es decir que el desempleo en los Estados Unidos está causado por los "extranjeros en situación ilegal" que ocupan los puestos de los trabajadores del país, en lugar de ver el alto nivel de desocupación como una política del *establishment* para mantener bajos los salarios. Eso es ocultar la realidad. Esta es la tarea de la ideología dominante. Nuestra tarea, la tarea liberadora, en el ámbito institucional de las escuelas, es iluminar la realidad. Está claro que no es una tarea neutral, como aquella otra, que tampoco lo es.

Oscurecer la realidad no implica ser neutral. Tampoco lo es convertir la realidad en brillante e iluminada. Para ello, debemos ocupar el espacio de las escuelas con políticas liberado-

ras. Mientras tanto, no podemos negar una cosa muy obvia: aquellos que oscurecen la realidad mediante la ideología dominante, diseminándola, multiplicándola y reproduciéndola, están nadando a favor de la corriente. Aquellos que desmitifican la tarea de reproducción están nadando contra la corriente. Nadar contra la corriente significa correr riesgos y asumir riesgos. Supone, también, esperar constantemente un castigo. Siempre digo que los que nadan contra la corriente son los primeros en ser castigados por la corriente y no pueden esperar en el presente fines de semana en playas tropicales.

Finalmente —cuando menos por ahora—, en la educación liberadora, el profesor utiliza el espacio de la clase sin ser ingenuo. Debe saber que la educación no es la palanca para la transformación revolucionaria precisamente porque debería serlo [17c]. Esta contradicción está en el corazón del problema. Para que la educación sea el instrumento de la transformación sería necesario que la clase dominante en el poder se suicidara. Debería renunciar a su poder de dominación en la sociedad, incluso en la creación y supervisión de escuelas y universidades. Nunca hemos conocido un caso de ese tipo en la historia y no creo que vayan a dar el ejemplo en este siglo XX.

IRA: Las autoridades imponen un currículo que consideran que sostendrá la estructura actual de la sociedad. Pero la escuela no está por completo bajo su control. La educación no está reproduciendo eficientemente la ideología dominante, por eso crea la resistencia estudiantil, que va desde los movimientos políticos hasta el vandalismo. Los profesores son testigos del desorden en las aulas. Por otro lado, la escuela no está exactamente fuera de control. Es un ámbito de controversia política, dominado por las autoridades, donde las ideas de oposición y la cultura democrática pueden ser organizadas por quienes deben transformar la sociedad, y donde la alienación de los estudiantes no permite que el currículo funcione.

PAULO: Sí, esta es una contribución valiosa. Antes de que abandonemos este tema, querría añadir un punto importante que has mencionado antes, sobre la frustración que los educadores experimentan cuando ven que su práctica docente no ha sido capaz de hacer la revolución que esperaban. De hecho, ellos se acercan a la educación liberadora de una manera idealista, esperando que ella haga lo que no puede hacer: transformar sola a la sociedad. Finalmente, al descubrir los límites, pueden pasar a negarse a cualquier esfuerzo, incluso aquellos importantes en el campo de la educación, y caer en la crítica negativa, algunas veces enfermiza, de los que continúan actuando como pensadores dialécticos pero no como educadores liberadores. Saben íntimamente cómo funciona la sociedad, cómo opera el poder en ella, pero son incapaces de utilizar ese conocimiento en el aula. Necesitamos conocer los límites y las posibilidades de la enseñanza, llegar hasta los límites, y apasionarnos más allá de la educación con el fin de evitar esa desesperación.

Hasta ahora, nuestra conversación se ha centrado en la educación liberadora en tanto que educación democrática, descubridora, desafiadora, un acto crítico de conocimiento, de lectura de la realidad, de comprensión de cómo funciona la sociedad, tan sólo en el ámbito de la escuela. Pero hay otro lugar en el que la existencia y el desarrollo de la educación liberadora son posibles y es, precisamente, en el interior de los movimientos sociales. Por ejemplo, el movimiento de liberación de la mujer, el movimiento ecologista, el de las amas de casa contra el incremento del costo de vida, todos esos movimientos de base emergerán como una tarea política muy vigorosa al final de este siglo XX. En la intimidad de esos movimientos, existen aspectos de la educación liberadora que a menudo no vemos.

IRA: En esos movimientos también hay actividades educativas: seminarios, encuentros, publicaciones. Las autoridades no han construido esos movimientos de oposición como hicie-

ron con el sistema escolar, de modo que estos tienen una autonomía que falta en el aula formal, y guardan una distancia del control oficial que les da más libertad de actuación en pos del cambio social y la educación crítica.

Los profesores liberadores se preguntan, con frecuencia, dónde deben hacer la mayor parte de su trabajo: ¿en las aulas o en los movimientos? ¿Y si el aula no fuera el lugar más importante para la transformación? Aquí hay movimientos relacionados con la carrera armamentista, la intervención en América Central, el *apartheid*, la igualdad de las mujeres, el racismo, entre otros. ¿Será entonces el aula de clase un lugar secundario para la educación liberadora?

PAULO: A menudo lo es. Suponemos que, en determinados momentos, mi participación, nuestra participación en seminarios, en las universidades, es un lugar secundario para la educación liberadora. El hecho que no podemos negar, con todo, es que ella es importante. Se trata también de una cuestión de elección y de posibilidades históricas, e incluso de una cuestión de gusto. A mí, personalmente, me gusta trabajar con los movimientos sociales, populares, en la periferia de las ciudades, en lugar de hacerlo en la escuela. Pero esta preferencia no me hace sentir incómodo en las salas de clase formales. Me gustan ambas y he trabajado en las dos. Sin embargo, otro educador podría decirme: "Mira, Paulo, veo que mi lugar está dentro de la escuela". Así, yo puedo decir que prefiero trabajar en la periferia, pero para otros ese no es su lugar, y se sienten perdidos ahí afuera. No se sienten competentes para trabajar ahí, pero sí para discutir de economía con los estudiantes, por ejemplo, y aclarar las cosas respecto del modo de producción capitalista. Eso también es importante.

Para mí, lo mejor es trabajar al mismo tiempo en los dos lugares, en la escuela y en los movimientos sociales fuera del aula. Pero una cosa hay que evitar: ser ineficiente en los dos lugares, hacer mal las dos cosas.

IRA: ¿Consideras que la formación profesional y los requisitos de trabajo de los profesores hacen que elijan primero el aula de clase y después los movimientos sociales? ¿Será que eso necesita ser corregido, dada la importancia de esos movimientos para la transformación de la sociedad? ¿Te parece interesante llamar la atención de los profesores sobre el valor de esos movimientos externos? La formación oficial del profesor es como la de cualquier otra profesión: la pericia que adquieres no incluye participar en la política de oposición.

PAULO: Pienso que, si muchos profesores que sólo trabajan dentro de la escuela —encarcelados en los programas, en los horarios, en las bibliografías, en las fichas de evaluación— se expusieran dentro de sus posibilidades al mayor dinamismo, a la mayor movilidad existente en los movimientos sociales, podrían aprender sobre otra cara de la educación que no figura en los libros. Hay algo muy importante que están creando las personas, fuera de la educación formal. Para los profesores sería una experiencia de apertura a nuevas perspectivas. Con todo, respeto a los profesores que prefieren quedarse en las escuelas, incluso ahí, uno debe ser crítico dentro del sistema.

IRA: Los educadores tienen un lugar para desarrollar una cultura crítica, dentro de las aulas formales. Pero los profesores tradicionales también pueden afirmar que están dilucidando la realidad cuando realizan disertaciones eruditas sobre su materia. El profesor habla desde el estrado y los estudiantes copian lo que escuchan. Desde el punto de vista tradicional, ¿quién está mejor informado y, por lo tanto, mejor calificado para informar sino el profesor? Así, el profesor tradicional también está familiarizado con la “iluminación”. Pero el método que tenemos en mente no es una transferencia por la disertación, no es un método “bancario” de educación, como tú has descrito en *Pedagogía del oprimido* (1970). Los profesores tradicionales podrían responder que el banco de conocimientos existente es rico y que ellos tienen el derecho de

abreviar en él, de dar lecciones con él, “haciendo depósitos” en la cabeza de los estudiantes.

PAULO: Pero también es importante decir que, cuando criticamos la educación “bancaria”, debemos reconocer que no todos los tipos de clases expositivas pueden ser considerados educación “bancaria”. Se puede ser muy crítico impartiendo clase. La cuestión, para mí, es cómo conseguir que los alumnos no se duerman, porque ellos nos escuchan como si estuviéramos cantándoles.

La cuestión no es si las disertaciones son “bancarias” o no, o si no se debe disertar. Porque el caso es que los profesores tradicionales convertirán la realidad en oscura ya sea impartiendo clases expositivas o coordinando debates. El educador liberador iluminará la realidad incluso en las clases expositivas. La cuestión es el contenido y el dinamismo del aula, el planteamiento del objeto que debe ser conocido. ¿Reorientan a los estudiantes para ver a la sociedad de forma crítica? ¿Estimulan su pensamiento crítico, o no?

¿Cómo es posible provocar la atención crítica al hablar? ¿Cómo desarrollar cierto dinamismo en el interior de su discurso? ¿Cómo generar, dentro del discurso, el instrumento para desenmascarar la realidad, para dejar de convertirla en oscura? Si es factible hacer eso con los estudiantes en el espacio de una hora... Después la clase toma el discurso mismo del profesor como un objeto de reflexión, como una especie de codificación de un problema, que ahora sí será decodificado por los alumnos y por ti. Eso es extraordinariamente crítico.

¿Debe suprimirse la clase meramente expositiva?

IRA: Muchos me preguntan sobre el formato de la clase expositiva y el formato del diálogo, y este es un buen momento para hablar de ello: la clase expositiva como codificación verbal de la realidad, más que como una transferencia oral de

conocimiento del profesor a los alumnos. Una proposición de problemas iluminadora que se autocritica y que también desafía el pensamiento de los estudiantes.

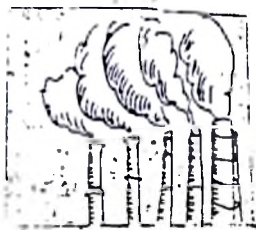
PAULO: Eso es importante. ¿Por qué no continuas? Lo que dices es muy bueno y veo que lo has entendido muy bien, aun mejor que yo. Te has expresado mejor sobre la cuestión. Lo importante es que el discurso sea tomado como un desafío que debe develarse, y *nunca* como un canal de transferencia de conocimiento.

IRA: Nosotros, los que hemos pasado por la escuela tradicional, recibimos muchas clases en las que no hay nada excepto transferencia de conocimiento oral, un canal verbal para la transmisión de conocimiento. Raramente fuimos provocados, de una forma excitante, por una reinención creativa del lenguaje en la que este nos obligara a repensar la manera de ver la realidad. Eso requiere cierta práctica por parte del profesor. Requiere también la opción política de pasar a la oposición, de ver la diferencia entre la transferencia de conocimiento especializada por medio de una lección y el planteo de un problema que cuestiona el conocimiento oficial y motiva a los estudiantes a la acción.

Muchos profesores preguntan: “¿Debería descartar mis clases expositivas de una vez?”. Lo importante es que el profesor evite que su discurso sea una canción de cuna informativa, o una presentación sedativa. Por el contrario, la conversación liberadora es una llamada crítica, que inspira a los estudiantes, que nace del diálogo ya establecido con ellos. El profesor que da un paso adelante para realizar una presentación debe preguntarse cómo están arraigadas sus palabras en el discurso que ya ha sido compartido en el aula, aunque se representen en una *performance* académica, con un lenguaje y sobre materias que están lejos de implicar a los estudiantes en el estudio.

Podría mencionar un ejemplo concreto de mi experiencia como profesor. Cuando dicté un curso sobre literatura y

medio ambiente, no empecé con una disertación sobre mi comprensión de la ecología en la sociedad y en el arte. En lugar de ello, pedí que los estudiantes escribieran las preguntas que les vinieran a la mente cuando pensaban sobre los problemas del medio ambiente. Acto seguido, los alumnos, en grupos de tres, leyeron las preguntas entre ellos y elaboraron listas conjuntas que leyó cada grupo a la clase. Actuando como secretario, anoté los enunciados verbales y después volví a leerles las cuestiones que habían planteado. Discutimos algunas de las que se destacaban en las listas. Finalmente, pedí que cada estudiante eligiera un tema o pregunta sobre el medio ambiente y escribiera sobre eso en clase, durante veinte o treinta minutos. Nuevamente, los estudiantes leyeron sus redacciones en grupos de tres, y eligieron una, que fue leída ante toda la clase. A partir de esa actividad inicial, dos temas emergieron como predominantes. Uno era bastante conocido: los automóviles. El segundo fue una verdadera sorpresa para mí: el empleo de groserías. En esa clase, había un grupo de alumnos que estaba de acuerdo en que los niños que dicen groserías eran una cuestión primordial en su medio. ¿Qué debía hacer yo con eso? ¿Qué clase de lógica podía producir ese pensamiento? ¿Cómo podía saber, de antemano, que un tema como ese llevaría a ese grupo al cuestionamiento crítico? Por lo general, cada vez que pensaba en el medio ambiente,



me encontraba con cuestiones sobre la lluvia ácida, el agotamiento del ozono, la polución industrial, la basura tóxica, los desperdicios nucleares, la falta de reciclaje, las comunidades y novelas utópicas, la nutrición, entre otros. Pero ahora este grupo definía la grosería como un tema que le preocupaba. Así que empecé a indagar sobre automóviles y groserías con la clase, al mismo tiempo que les pedí que leyeran una selección de libros de literatura crítica sobre el medio ambiente, que también discutimos en clase.

Con frecuencia, estuve perdido respecto de cómo encaminar la cuestión de las groserías, y mucho más cómodo con los automóviles, la basura o el reciclaje. Pero admití su preocupación por las groserías y cuando conseguí construir mi propia explicación, dejé de lado la discusión dialógica y preparé una disertación dialógica sobre mi análisis respecto de los niños que dicen groserías. Expuse que eso representa la violencia simbólica de los desposeídos en una cultura de violencia machista, donde el sexo es evidente y prohibido al mismo tiempo, donde el sexo y las funciones del cuerpo causan inhibición y ansiedad, donde los niños no tienen poder ni las atenciones adecuadas, en la escuela y en los barrios, debido a la baja inversión social y a que la economía, controlada por las grandes empresas, exige de los padres trabajadores una semana de trabajo innecesariamente prolongada, drenándoles el tiempo y la energía que necesitan para criar a sus hijos. No puedo extenderme ahora sobre cómo fueron presentados estos pensamientos, pero cuando sentí que tenía una conversación iluminadora para ofrecerles, arraigada en nuestras relaciones de diálogo ya establecidas, salí del grupo y hablé. Los estudiantes escucharon mi presentación conceptual y coloquial con atención, aunque yo sabía que ese ejercicio exigía mucho de su parte. Antes de mi presentación, ellos habían ofrecido sus análisis sobre el tema y culpaban a la televisión, la radio o la cultura del rock, el cine, los jóvenes de más edad y los malos padres, que influían para que los niños aprendieran a decir groserías.

Gracias a nuestro estudio consiguieron un distanciamiento crítico de su vida diaria: una relación epistemológica con las experiencias en las que estaban inmersos acríticamente. Sugerí que su análisis podía explicar tan sólo una parte del problema y que necesitábamos profundizar en los orígenes. En mi exposición, pedí que consideraran marcos conceptuales, con los que no estaban familiarizados, como las causas básicas de las groserías de los niños: ausencia de

creatividad, alienación, rabia, ansiedad, políticas sociales perjudiciales para la vida familiar y la escuela, política empresarial ajustada a las necesidades de los negocios pero no a las de los padres y los niños. No sólo pedí que analizáramos su propia experiencia y que reflexionáramos sobre mi interpretación del tema, sino que también sugerí que discutiéramos soluciones para el problema. Ese fue el momento en que practicamos el pensamiento trascendente. Por último, la clase redactó algunos trabajos sobre automóviles, groserías, basura y el impacto potencial, sobre el día a día, de una semana de trabajo de veinte horas, una política que aparecía nítidamente en dos de las novelas utópicas que yo había indicado como lectura crítica.

En la esencia de mi disertación estaba mi búsqueda de una presentación que les revelara una realidad que se les imponía. Debí tener en cuenta que el tema y las mistificaciones sobre este asunto se habían condensado en la conciencia de los estudiantes. Esas mistificaciones están construidas por el currículo oficial, los medios de comunicación y la cultura de masas. ¿En qué lenguaje se puede cuestionar la ideología dominante, ahí, en ese asunto, con esos estudiantes? Con este conocimiento íntimo de la materia, del contexto en el que ella existe en la sociedad, y de la construcción del conocimiento en la mente de los estudiantes respecto de esa materia, así como con la confianza de que el tema se origina en la propia subjetividad de los estudiantes, pude realizar una presentación oral que provocó una nueva percepción crítica del día a día y del poder en la sociedad.

En las últimas semanas del curso sobre medio ambiente, cada estudiante empleó un tiempo de clase para realizar una presentación de sus proyectos sobre un tema relacionado con su situación local. La seriedad de esas exposiciones fue impresionante. Yo aporté, también, informaciones respecto de las campañas sobre medio ambiente organizadas por grupos políticos locales, para vincular el cuestionamiento crítico ante el cambio social con lo que ocurría fuera del aula de clase.

Este planteamiento dialógico no es igual que una disertación de un especialista que transmite la tradición oficial en un determinado campo de estudio. Procuré desafiar el pensamiento rutinario como una invitación a que los estudiantes empezaran su propio cuestionamiento. Con todo, un problema sobre el que debemos hablar, en lo que respecta al aula expositiva, es el hecho de que los profesores la consideran como la forma profesional correcta de enseñar. Esta es presentada, durante su formación, como la pedagogía del profesional, del *experto*. Los profesores asisten a tan pocas buenas discusiones en clase que evitan evaluar sus propias habilidades como líderes de debates. Escuchan pocos conferenciantes estimuladores y críticos. Tampoco reciben preparación de la voz ni ningún arte dramático que les dé más confianza en su propia creatividad verbal. Por otro lado, los estudiantes están condicionados a ser pasivos cuando el profesor empieza una clase, de manera que su inactividad es la trampa que nos espera en la modalidad de clase expositiva. Además, como tú has dicho, Paulo, cuando se opta por el formato de la discusión liberadora, o cuando se decide hacer clases expositivas que cuestionen la ideología existente, nadamos contra la corriente, revelando lo que la cultura mantiene oculto, y se puede esperar que las cosas se caldeen. Este riesgo de la penalización constriñe a muchos profesores. Ellos se sienten más seguros haciéndose “miembros del club” e impartiendo clases expositivas a partir del conocimiento oficial.

Aunque los profesores tengan un espacio político para la divergencia, para expresar un cierto radicalismo, deben confiar en que ellos también se educarán en el proceso, y no sólo organizar la pedagogía para que la transformación se dé en una sola dirección. La subjetividad de los estudiantes debe ser movilizada. En el curso de Literatura y Medio Ambiente me encontré estudiando asuntos que no figuraban en mi programa. Eso me sumió en la incertidumbre durante algún tiempo y, así, mis palabras durante la discusión y en la clase que impartí

eran palabras que indagaban y se creaban durante el proceso. El discurso animado e inventivo es vital en la modalidad expositiva. La trampa de la disertación es más que la sonoridad saporífera de la voz del profesor. Existe también la tentación de transmitir el conocimiento, incluso el conocimiento radical, en un paquete cerrado muy bien envuelto, de manera que los estudiantes cambien la dieta del conocimiento oficial y pasen a engullir la nueva dieta del conocimiento crítico.

Esta tendencia del profesor a hablar, a silenciar a los estudiantes, es mayor en la modalidad expositiva. Incluso los profesores radicales pueden sonar como manuales hablantes. Los estudiantes simplemente son menos extrovertidos y están menos informados y, por lo tanto, guardan silencio en lugar de intervenir, por temor a formular preguntas “erradas” y arriesgarse a ser humillados. Pienso también que, dado que la modalidad de la clase-discurso es dominante en la educación tradicional, es mucho más fácil recurrir a ella y dejar de lado otras posibilidades. Algunas veces me gusta hablar sobre *pedagogías paralelas*, donde el profesor utiliza, simultáneamente, varias modalidades en el aula. Si la clase es dinámica, cuestionadora, coexiste con presentaciones de los estudiantes, trabajos en grupo o individuales, redacciones, investigación fuera de clase, entre otros, la forma misma del curso disminuye el riesgo de que el lenguaje del profesor se convierta en una conferencia de transferencia de conocimiento.

La enseñanza como opción política

PAULO: Estoy completamente de acuerdo. El ejemplo de aquella clase tuya es muy bueno. Déjame retomar un punto sobre el que has hablado: la “iluminación liberadora” versus la pretensión de los profesores tradicionales de que ellos también son “iluminadores”. Creo que, cuando hablamos de “iluminación”, de alguna manera empleamos una metáfora. Está

claro que los grupos dominantes podrían decir: “¿Por qué *su* intento de comprender la realidad es sinónimo de ‘iluminar’ la realidad, mientras que *nuestra* comprensión de la realidad es ‘ocultamiento’?”. Yo diría que esta es una metáfora muy buena. Porque la dominación y la explotación obligan precisamente a negar que le estemos haciendo eso a alguien. Debemos escondérselo a las personas que son dominadas.

Pensemos en la gramática y en las concordancias. ¿Cómo fue que una determinada forma gramatical pasó a ser la “correcta”? ¿Quién determinó que el lenguaje de la élite era el lenguaje modelo? Fueron ellos, está claro. Sin embargo, ¿por qué no llamarlo “inglés de clase alta dominante” en vez de “inglés modelo”? Esta nomenclatura auténtica sería reveladora, en lugar de ocultar la política del poder en la sociedad. La lucha contra este tipo de encubrimiento, para liberar a las personas que son explotadas, exige echar luz sobre la realidad. Por eso creo que la metáfora es buena. Sin embargo, al final, ¿qué es lo que quiere decir?

Volvemos, una vez más, a la cuestión de la educación como acto de conocimiento. Fíjate bien que no quiero reducir el proceso de iluminación a una tarea tan sólo intelectual, pero es, realmente, un proceso de conocimiento de la realidad, de cómo está hecha la realidad. Cuanto más entiendas los mecanismos de la opresión y la explotación económica, más entenderás lo que es trabajar por un salario, pero tú iluminas, arrojas luz en aquella oscuridad que exige la dominación. Entonces, la cuestión es cómo desarrollar un tipo de lectura crítica o comprensión crítica de la sociedad, incluso ante la resistencia de los estudiantes y de la clase dominante.

Al hacer esta “iluminación”, lo que llamamos transformación de los profesores y estudiantes, o su conversión, pienso que no se trata sólo de un juego intelectual. No nos convertimos por algunos discursos que hemos escuchado. Es un fenómeno muy complejo. De alguna manera, ha de haber algunos niveles de práctica para alcanzar la transformación,

momentos de experiencia que concretan la conversión. Estos niveles de experiencia pueden asumir formas diferentes, como enseñar o ser alumno en un aula dialógica de literatura, trabajar con sindicatos, o realizar una excursión por Washington. Estas experiencias, más que escuchar discursos o pensar sobre la transformación, impulsan su desarrollo político. En algunos momentos de la experiencia de los profesores y de los alumnos, estos empiezan a entender, más que antes, que la educación tiene algo que ver con la política. Cómo hacer eso durante los momentos en los que hay resistencia estudiantil y restricciones por parte de las autoridades es una cuestión que exige del profesor que sea tanto un artista como un político.

Este es un gran descubrimiento: la educación es política. Después de descubrir que también es un político, el profesor se debe preguntar: "¿Qué tipo de política estoy haciendo en clase?". Es decir: "Soy un profesor ¿a favor de quién?". Cuando se cuestione a favor de quién está educando, también deberá preguntarse contra quién lo está haciendo. Está claro que el profesor que se interroga a favor de quién y contra quién está educando también debe estar enseñando a favor y en contra de algo. Esa "cosa" es el proyecto político, el perfil político de la sociedad, el "sueño" político. Después de esa instancia, el educador debe tomar una posición, profundizar en la política y en la pedagogía de oposición.

El profesor trabaja a favor de algo y en contra de algo. Por eso, tendrá otra gran pregunta que formularse: "¿Cómo conciliar mi práctica de la enseñanza con mi opción política?". El educador podrá decir: "Ahora he descubierto la realidad de la sociedad y mi opción es a favor de una educación liberadora. Sé que la enseñanza no es la palanca para el cambio o la transformación de la sociedad, pero la transformación social está hecha de muchas tareas pequeñas y grandes, grandiosas y humildes. De una de esas tareas yo estoy a cargo. Soy un humilde agente de la tarea global de transformación. Muy bien, lo descubro, lo proclamo, verba-

lizo mi opción. La cuestión ahora es cómo poner mi práctica del lado de mi discurso. Es decir, ¿cómo ser coherente en el aula? Por ejemplo, no puedo proclamar mi sueño de liberación y, al día siguiente, ser autoritario con los estudiantes en nombre del *rigor*".

IRA: O transmitirles la experiencia de que aprender es aburrido, de que discutir las ideas es morir de sueño en clase, o permanecer pasivo ante un profesor que habla.

PAULO: Sí, por eso, tampoco puedo ser liberal, o incluso algo más que liberal, ¡liberalista! No puedo ser ¡espontaneísta! Es decir, no puedo dejar a los estudiantes entregados a sí mismos, por intentar ser un educador liberador. El *laissez faire*. No puedo caer en el *laissez faire*. Por una parte, no puedo ser autoritario y, por otra, no puedo caer en el *laissez faire*. Debo ser radicalmente democrático, responsable y directivo. No directivo de los *estudiantes*, sino directivo del proceso en el que los estudiantes están conmigo. En tanto que dirigente del proceso, el profesor liberador no está haciendo nada *a los* estudiantes, sino *con* los estudiantes.

Pienso, Ira, que estos cambios generalmente tienen lugar en la historia de muchos de nosotros, los profesores. No quiero decir que todo el mundo deba tener la misma experiencia. Con todo, algunas veces es un largo proceso mediante el cual aprendemos mucho. Además, cuanto más conscientes sean los educadores de estas cosas, más aprenderán en la práctica y entonces descubrirán que es posible llevar al aula, al contexto de un seminario, momentos de la práctica social en la que están inmersos. Finalmente, la educación pertenece a la práctica social de la sociedad.

IRA: ¿Cómo introducirías la práctica social en el seno del aula? ¿Cómo aprendiste a ver el "capitalismo" como la raíz de la dominación?

PAULO: Antes que nada, aprendí sobre el capitalismo concretamente. Estaba impactado con la división de la sociedad en clases tan diferentes. En la misma ciudad, veía millonarios viviendo una vida muy buena, mientras que millones de personas sufrían hambre y no tenían qué comer. Mi primera comprobación fue que muchas personas aceptan que Dios es el autor de esa desigualdad, como una prueba de su capacidad de amarlo y de amarse unos a otros, bajo condiciones tan difíciles. Pero empecé a *leer* la realidad a través de una explicación histórica de esas condiciones y después estudié científicamente a Marx, el capitalismo y la economía.

IRA: ¿Los profesores deben considerar la economía y la clase social como parte de su propia transformación?

PAULO: Pienso que sí. Sin embargo, muchos aspectos de esa preparación en economía deberían estar en manos de los sindicatos de profesores. En Brasil, tenemos organizaciones muy politizadas. Los profesores deberían tener en sus manos, gracias a sus propias organizaciones, no sólo la defensa de los salarios, sino también el derecho de exigir mejores condiciones para el trabajo educativo. En segundo lugar, necesitan conquistar el derecho de proseguir su formación. Los profesores cuyo sueño es la transformación de la sociedad deben procurarse un proceso de formación permanente, y no esperar del *establishment* la formación profesional. Cuanta más conciencia tiene un educador de estas cosas, más aprende en la práctica, y entonces descubre que es posible llevar al seno del aula, dentro del contexto de un seminario, momentos de práctica social.

Una vez que se opta por la transformación, se pueden llevar al seminario trozos de la realidad. Se pueden llevar discursos del presidente, artículos del periódico, comentarios del informe del Banco Mundial. ¡Llevarlos y examinarlos! Se puede hacer eso mismo aun siendo un profesor de Biología,

sin sacrificar el contenido del programa –un fantasma que espanta a muchos profesores–. Si un profesor de Matemáticas o de Física no consigue descubrir ningún ítem del informe del Banco Mundial relacionado con su disciplina, entonces desconfío de su capacidad, porque siempre hay alguna forma de hacerlo. Supongamos que llevas un informe del Banco Mundial a un aula de Biología. Si el banco exige austeridad en los préstamos al Tercer Mundo –precios más altos, salarios más bajos y recortes en el programa social–, los alumnos podrán calcular los efectos de esa medida sobre la dieta familiar. ¿Cuántas calorías menos ingerirán esas personas? ¿Qué alimentos más baratos buscarán? ¿Esa dieta aumentará la tasa de enfermedades y la mortalidad infantil? Todas estas cosas tienen que ver con la “iluminación” de la realidad: hacer que los estudiantes comprendan que conocer no es sólo comer conocimiento, y que comer también es una cuestión de política.

IRA: En ningún lugar se engulle tanto conocimiento como en los cursos que plantean una lista gigantesca de lecturas. Profesores y alumnos siempre preguntan cómo aplicar el planteamiento dialógico en cursos temáticos y técnicos. Sostienen que los cursos de redacción, los programas de alfabetización o los departamentos de comunicación están en condiciones más favorables para aplicar la educación liberadora porque tienen una menor cantidad de conocimientos que transmitir. Consideran que los cursos de comunicación se prestan más naturalmente al método de discusión. En los cursos de ciencias, ingeniería, enfermería y ciencias sociales estos profesores se preguntan cómo ser dialógicos con tanta materia que explicar.

Esta cuestión de cómo aplicar un proceso dialógico en los cursos con un amplio cuerpo de conocimiento es procedente. Creo, con todo, que se exagera bastante. El hecho de que todos nosotros hayamos tenido tan poca suerte de experimentar modelos liberadores hace que sea más fácil culpar a la materia en sí, en lugar de reinventar la enseñanza *

mediante discusiones y clases dialogadas. En segundo lugar, los cursos de redacción, comunicación y literatura pueden tener cuerpos de conocimiento tan imponentes como cualquier otra disciplina. Estos cursos han sido dictados, tradicionalmente, de una forma pasiva, que aliena y silencia a los estudiantes, por la voz somnolienta del profesor y los materiales distantes de los intereses de los alumnos. Puedo impartir mi clase de inglés mediante ejercicios mecánicos de gramática básica, sintaxis y retórica. Puedo dictar clases de literatura que repitan el libro de texto oficial, o un curso sobre medios de comunicación como una repetición de un compendio sobre sistemas de distribución. Mi opción es experimentar con modelos dialógicos que incluyan temas sociales y cuestiones de los estudiantes. Sé que profesores de otros departamentos, como los de matemáticas y estudios sociales, están haciendo esta elección. Aun así, la mayor parte del trabajo de la pedagogía liberadora, aquí en los Estados Unidos, ha sido llevada a cabo en el ámbito de la alfabetización, siguiendo tu ejemplo en Brasil.

Con todo, hay un cansancio, un desgaste de la forma tradicional de proveerles conocimiento a los alumnos. Los profesores con muchos alumnos y demasiados cursos, que enseñan la misma materia durante años, en escuelas y facultades que se caen a pedazos, o que están sujetos a un período de prueba tras otro, con frecuencia no consiguen creer más en lo que están haciendo. El currículo oficial no inspira ni a los profesores ni a los estudiantes, y así es vulnerable a las alternativas.

Hablar en lo que respecta al desgaste actual de la educación me lleva de vuelta al examen que has hecho de la "iluminación". Me gustaría pensar en la iluminación como una recompensa para el profesor. La educación liberadora puede ofrecer recompensas difíciles de obtener por medio de otros abordajes, en este momento. Recae en los profesores y en los alumnos que vean nuestro trabajo en un contexto global, aportando un espíritu utópico que falta en otras partes. Lo

que muchos profesores quieren saber es cuánto trabajo más deberán realizar, qué cosas nuevas deberán aprender. Los métodos tradicionales, los abordajes de transferencia de conocimiento, son penosos precisamente porque no funcionan. Generan una enorme resistencia estudiantil, que debemos atenuar en el aula. El método dialógico también implica trabajo, pero tiene un potencial de creatividad y de ruptura que ofrece recompensas inesperadas: la iluminación para ambas partes.

PAULO: Sí. Al hablar de la "iluminación", es muy importante que los educadores liberadores sepan que ellos no son, estrictamente, los "ilustradores". Debemos evitar el pensamiento de que *nosotros* somos *los* iluminadores. Considero que la educación liberadora implica la iluminación de la realidad, pero los iluminadores son los dos agentes del proceso, los educadores y los educandos, juntos. Está claro que, en ese proceso, quizá el educador haya estado en el mundo muchos años más que los educandos y, por muchas razones, el profesor no es lo mismo que los estudiantes. Es diferente, ya que tiene más instrumentos de análisis para actuar en el proceso de iluminación de la realidad.

Comprometerse en un proceso permanente de iluminación de la realidad con los alumnos, luchar contra la falta de nitidez y la ocultación de la realidad tiene algo que ver con evitar caer en el cinismo. Ese es el riesgo que los educadores corremos en la medida en que trabajamos y trabajamos y con frecuencia no vemos resultados. Muchas veces perdemos las esperanzas. En esos momentos, no hay solución y podemos incluso burocratizarnos mentalmente, perder la creatividad, inventar disculpas y volvernos mecanizados; es decir, la burocratización de la mente, una especie de fatalismo.

IRA: ¿El mundo ya está preparado y sólo debemos tomar lo que es conocido y distribuirlo? ¿No hay nada más que crear?

PAULO: Sí, y es interesante que, por lo general, los profesores que se pensaban como misioneros acaban convirtiéndose en burócratas. A causa de eso, y de muchas otras razones, estoy convencido de que los educadores liberadores *no* son misioneros, *no* son técnicos, *no* son simples profesores. Deben hacerse, cada vez más, militantes. Deben convertirse en militantes en el sentido *político* de esta palabra. Algo *más* que un "activista". Un militante es un activista *crítico*.

IRA: El militante, el activista crítico, en la enseñanza o en cualquier otro lugar, examina también su propia práctica, no se acepta como preparado y acabado, y se reinventa en la medida en que reinventa la sociedad.

PAULO: Sí, exactamente eso. Eso es la militancia.

IRA: Nosotros nos renovamos con los estudiantes. Si lo he entendido bien, el proceso iluminador renueva al educador. Si él sólo lleva la iluminación al aula de clase, el profesor puede agotarse fácilmente. La militancia significa recreación permanente.

PAULO: Ella impide que pierdas la esperanza. No puedo decir que por sí sola evite la desesperanza, sino que forma parte de un proceso que impide que nadie se vuelva buro-

crático, mecanizado. Está claro que también puede haber modos deformados de ser militante.

Cuando hablo sobre militancia me refiero a la militancia que tan bien habías explicado antes,

una especie de *esfuerzo permanente* de crecimiento, de creación, incluso de no dormir. Porque no nos debemos dormir [ríe]. Debemos estar constantemente alertas, luchando para superar los límites.

IRA: Mientras tanto, los profesores podrán decir que leen revistas y libros técnicos nuevos y que se mantienen actualizados



en su especialidad, renovándose siempre. Van a conferencias y seminarios para escuchar ideas novedosas. Con todo, la noción de militancia es diferente. El proceso liberador no es tan sólo un crecimiento profesional: es una transformación al mismo tiempo social y de uno mismo, un momento en el que "aprender" y "cambiar la sociedad" caminan juntos.



El profesor, por ello, no es el punto final del desarrollo que los estudiantes deben alcanzar. Ellos no son una flota de barcos que intentan superar al profesor que ya ha acabado y los espera en la playa. El profesor es también una de las barcas de la flota.

PAULO: Sí, pero está claro que el profesor tiene mucha responsabilidad sobre estas barcas. No como patrón, sino que debe estar muy presente, liderando la transformación.

2. ¿Cuáles son los temores y los riesgos de la transformación?



IRA: Discutimos la transformación del profesor, pero creo que debemos examinar también los temores que los docentes tienen de transformarse. Ya los he oído hablar directa e indirectamente sobre eso. Les produce miedo perder el trabajo por practicar la educación emancipadora en vez de la pedagogía de transferencia del conocimiento. Hablan del riesgo que la aplicación de una ideología de oposición implicaría en su carrera si se comprometieran en una política de oposición en el seno de sus instituciones. Asimismo, temen verse forzados a reaprender su profesión ante los estudiantes. Ellos quieren sentir que tienen experiencia; por ello, la necesidad de recrearse en el trabajo los intimida.

Los profesores que temen la transformación también pueden ser atraídos hacia la pedagogía liberadora. El currículo regular a menudo les decepciona y provoca tedio en sus estudiantes. Pueden sentirse limitados por el programa rutinario o por los límites conocidos de sus disciplinas. Desean respirar profundamente como educadores, en lugar de quedarse sin aire dentro del armario acotado del conocimiento oficial.

El desgaste del profesor y la resistencia de los alumnos hacen que muchos profesores se pregunten por qué se dedican a la educación. No es un trabajo para hacerse rico y famoso. El salario y el prestigio profesional han decaído en los últimos quince años, aunque existen algunas condiciones favorables, como largas vacaciones, una jornada de trabajo más corta y el incentivo moral de trabajar por el desarrollo humano. Muchos profesores ingresaron en la profesión inspirados

por el bien que podrían hacer, incluso como servicio público, buscando que sus estudiantes experimentaran la alegría de aprender. Pero ahora, más que nunca, están recibiendo menos recompensas y más sinsabores. Estamos en un momento de crisis en la profesión, que predispone a algunos profesores a idear sueños liberadores.

Los que están abiertos a la transformación sienten un llamamiento utópico, pero también sienten miedo. Se sienten apartados de la convicción de que la educación debería ser liberadora. Miran para otro lado porque comprenden los riesgos que conlleva una política de oposición. Temen ser señalados como radicales, como personas que arman lío. Los años setenta y ochenta fueron conservadores y solitarios porque en ellos se refuerzan posiciones contra las autoridades. El declive de los movimientos de masas, a partir de los años sesenta, implicó que ya no se reunieran grandes multitudes cuestionando al sistema. Quien ahora protesta se vuelve individualmente más visible y, por lo tanto, más vulnerable. Si se está en la oposición, en lugar de estar seguro dentro del consenso del *establishment* (el currículo oficial), se arriesga a ser despedido, o a no tener promociones, o ningún aumento de salario, o a no conseguir los cursos que se quieren impartir, ni el horario que le gustaría, o el permiso que pidió, o incluso, en algunos casos, queda en el punto de mira de los grupos ultraconservadores.

Cuando hablo con los profesores, el miedo es una presencia palpable que ronda en el aula. Sospecho que la mayor parte de las personas siente este miedo, pero no habla abiertamente sobre eso. Es embarazoso admitir, públicamente, que lo que bloquea el camino es *menos* la dificultad de experimentar *per se* y *más* el riesgo profesional y político que acarrea la oposición. También existe, Paulo, una cosa que ya mencioné: el temor a que los estudiantes rechacen la pedagogía liberadora. La restauración conservadora en los Estados Unidos, de Nixon a Reagan, provocó que los estudiantes se mostraran menos dispuestos a correr riesgos. Las autoridades

resucitadas les impusieron cuestiones como la profesionalización, pruebas de aptitud, requisitos, individualismo y retorno a lo básico (*back-to-basics*). Por su parte, los estudiantes están preocupados por conseguir trabajo. Están ansiosos e impacientes: quieren saber cómo determinado curso les ayudará a desarrollar aptitudes para insertarse en un mercado laboral difícil. Se enfrentan al subempleo y a salarios iniciales depreciados, mientras que en las escuelas y en las facultades los persiguen con pruebas, pruebas y más pruebas. Un medio así represivo y orientado hacia los negocios provoca que los estudiantes rechacen la pedagogía experimental.



Debemos investigar este fantasma del miedo que planea sobre la cabeza del profesor cuando imparte clase. El temor al castigo sólo puede ser una puerta abierta a los otros miedos que bloquean el camino de su transformación. Esos miedos, ¿no serán razonables? ¿No serán sensatos? ¿Será que estamos tan acostumbrados a temer el castigo que *nos censuramos* antes de convertirnos en una oposición eficiente, o incluso antes de ansiar ser oposición? ¿Cómo puede luchar la pedagogía dialógica contra el temor del profesor al rechazo de los alumnos, a su resistencia?

Negar el miedo, negar el sueño

PAULO: Intentaré plantear algunas consideraciones sobre esta cuestión y quizá tú puedas añadir algunas más. En primer lugar, pienso que, cuando hablamos sobre el miedo, debemos estar absolutamente seguros de que estamos refiriéndonos a algo muy concreto. Es decir, el "miedo" *no* es una abstracción. En segundo lugar, pienso que debemos saber que hablamos sobre una cosa muy normal. Otro punto que me viene a la mente en este momento es que, cuando pensamos en el miedo, en esas situaciones, nos vemos compelidos a reflexionar sobre la necesidad de ser muy claros con respecto a nuestras

opciones, hecho que, por su parte, exige cierto tipo de procedimientos y prácticas concretas que, a su vez, son las propias experiencias que provocan el miedo.

En la medida en que tengo mucha más claridad en lo que respecta a mi opción, a mis sueños, que son sustantivamente políticos y adjetivamente pedagógicos, en la medida en que reconozco que, en tanto que educador, soy un político, también entiendo mejor las razones por las que siento miedo, porque empiezo a prever las consecuencias de ese tipo de enseñanza. Poner en práctica una educación que provoca en forma crítica la conciencia del estudiante necesariamente trabaja *contra* algunos mitos, que nos *deforman*. Estos mitos deformadores vienen de la ideología dominante en la sociedad.



Al cuestionarlos, también cuestionamos el poder dominante. Cuando empezamos a sentirnos implicados en miedos concretos, como perder el trabajo, tener que ir de facultad en facultad enviando currículos sin recibir respuestas positivas, o el miedo de perder, poco a poco, la credibilidad en la profesión; cuando vemos todas estas cosas, debemos añadir otras consideraciones a las aclaraciones originales de nuestros sueños políticos.

Debemos establecer algunos límites a nuestro miedo.

Antes que nada, reconocemos que es normal sentir miedo; es una manifestación del hecho de que estamos vivos. No tengo que esconder mis temores. Sin embargo, lo que no puedo permitir es que mi miedo sea injustificado y que me paralice. Si estoy seguro de mi sueño político, entonces una de las condiciones para continuar ese sueño es no inmovilizarme mientras camino en pos de su realización. Y el miedo puede ser paralizante. En este momento, intento ser didáctico en la interpretación de este problema, estoy reconociendo el derecho de sentir miedo. Mientras tanto, debo establecer los límites para "cultivar" mi miedo [*rie*]. Cultivarlo significa aceptarlo.

IRA: ¿En vez de negarlo?

PAULO: Sí. Está claro que no necesito dar discursos públicos sobre mi miedo. Pero no me hace falta racionalizarlo y no debo negarlo, asignarle otro nombre y dar la impresión de que no tengo miedo. En el momento en que empiezas a racionalizarlo, empiezas a negar tus sueños.

IRA: El temor proviene del sueño que tienes sobre la sociedad que quieres hacer y deshacer por medio de la enseñanza y otras políticas.

PAULO: Sí. El miedo existe en ti precisamente porque tienes un sueño. Si tu sueño fuera el de preservar el *statu quo*, entonces, ¿a qué deberías tenerle miedo? Tu temor podría estar en las fuerzas de la sociedad que luchan *contra* el *statu quo*. ¿Lo ves? Entonces, no necesitas negar tu miedo. Si racionalizas tu miedo, entonces niegas tu sueño. Considero que es necesario ser absolutamente claros en lo que respecta a estos puntos: el miedo proviene de tu sueño político, y negarlo es negar tu sueño.

IRA: Convertir en realidad un sueño político obliga a realizar experiencias arriesgadas, pero, si no pasas por esas experiencias, entonces no permites que tu sueño se haga realidad.

Con todo, Paulo, pienso también en el *heroísmo*, en las posturas heroicas que con frecuencia acompañan a quien es radical, a quien sueña con la transformación revolucionaria. Existe una mística del heroísmo, del sacrificio personal, en muchas personas que quieren cambios radicales. Se sienten obligadas a actuar como héroes y a esconder que sienten temor. Eso provoca que carguen con el peso de la necesidad de negar lo que sienten y deforma el trabajo que realizan. Sienten que temer los convierte en personas inadecuadas, en militantes incompetentes. Desde este punto de vista, el miedo es señal de inadecuación, en lugar de ser un indicio de que estás poniendo a prueba distintas formas de concretar tu sueño político, de volverlo real en la sociedad.

Tu análisis es por completo diferente: dices que el miedo es una señal de que estás haciendo bien tu trabajo de transformación. Quiere decir que estás haciendo una oposición crítica, atrayendo al *statu quo* a una contienda que busca el cambio social. Tu sueño está entrando en la realidad, en la historia, y eso provoca riesgos inevitables.

PAULO: Cuanto más reconoces que tu miedo es consecuencia del intento de poner en práctica tu sueño, más rápido aprendes a ponerlo en práctica. ¿Me entiendes? [ríe]. Mira, Ira, ¡yo nunca he entrevistado a los grandes revolucionarios de este siglo en referencia a sus miedos! ¡Nunca le pregunté a Fidel Castro, por ejemplo, sobre sus miedos! No podría formularle esta pregunta a Amílcar Cabral, otro revolucionario fantástico. O al Che Guevara. Pero *todos* ellos sintieron miedo en la medida en que eran muy fieles a sus sueños.

Pero hay otro punto que creo que es muy importante: esta comprensión del miedo no es algo que me disminuyera, sino que me hizo reconocer que soy un ser humano. Este reconocimiento llama mi atención en el sentido de establecer límites cuando el miedo me dice que *no* debo hacer esto o aquello. ¿Me comprendes? Tengo que establecer los límites de mi miedo.

IRA: Primero, realizas algunas concesiones al miedo y, después, las comprendes diciendo: "No puedo hacer *eso* porque tengo miedo, pero no me permito que me impida hacer *aquello*".

PAULO: Exactamente. La consecuencia es que, en ciertos momentos, en vez de racionalizar el miedo, lo analizas *críticamente*. Entonces, el reconocimiento del miedo que limita tu acción permite que llegues a una posición muy crítica en la que empiezas a actuar según las relaciones dialécticas entre tácticas y estrategias. ¿Qué quiero decir con eso?

Si consideras que la estrategia es tu sueño, las tácticas son sólo las mediaciones, las formas, los métodos, los caminos, los

instrumentos para crear el sueño, para materializar la estrategia. Esta relación no puede ser dicotomizada. No podemos permitir que las tácticas contraríen la estrategia. Esta es la razón por la que no puedes utilizar las tácticas autoritarias para materializar los sueños democráticos. Otra cosa: cuanto no armonices la estrategia y las tácticas, mas veces reconocerás el espacio que limita tus acciones.

En determinados momentos, por ejemplo, descubres que no es posible realizar cierto tipo de acción porque la recesión en seguida te caería encima. Es como si tu miedo hubiera estado más o menos domesticado por tu claridad, y sabes solo que, en ese momento, es imposible caminar un kilómetro más. Entonces avanzas ochocientos metros y esperas hasta mañana para hacer los otros doscientos metros. Naturalmente, una de las cuestiones más serias es como identificar la posición en la que se encuentra el límite. Eso no lo encuentras en los libros ¿Con quién aprendes a establecer los límites? Puedes aprender a través de la práctica, a través de la experiencia. Puedes aprender, también, siendo castigado [risas].

IRA: La misma idea se aplica a la política educativa. Los profesores aprenden los límites de la educación liberadora atacándola. Es lo mismo para cualquier acto de transformación política: al intentar hacer la transformación, aprenden cómo hacerla, así como los límites dentro de los que actuamos. Cuando aprendemos los límites reales, en nuestras escuelas o en otras áreas de la sociedad, también obtenemos algún conocimiento concreto en lo que respecta a cuanto -o que tan poco- podremos conseguir ahora. Así, esta retroalimentación concreta de nuestros tanteos nos protege de las salvajes fantasías del miedo a lo que puede inmovilizarnos, o llevarnos a la ultramilitancia, si dejamos de reconocer esos límites si sentimos que debemos negar nuestro miedo y actuar heroicamente. Si leemos bien nuestra realidad, no imaginamos la represión, no proyectamos nuestro castigo futuro por estar en la oposición, sino que por el contrario, examinando

las circunstancias actuales de nuestra política y proyectamos nuestras intervenciones dentro de esos límites.

Por eso es necesario que el profesor adopte una actitud muy experimental en sus clases, algo que es común a todas las políticas de transformación. Se podría decir que la política dentro o fuera del aula exige una investigación constante. Tú investigas tu campo de acción para ver los resultados y los límites de tus intervenciones. Entonces, descubres hasta dónde se puede ir o si has superado los límites. En el aula, esos límites podrían significar, por ejemplo, el potencial transformativo de los estudiantes. Una forma de sobrepasar los límites es violar su apertura a aceptar la opción liberadora que ofrece el profesor. Si planteas cuestiones "correctas" sobre racismo, o sexismo, o guerra nuclear o desigualdades entre las clases y no obtienes ninguna reacción de los estudiantes, para quienes es como si les estuvieras hablando en otra lengua; si vas más allá de su deseo y capacidad, o si trabajas fuera de su lenguaje y sus temas de interés, te toparás con su resistencia.

Otra forma de violar los límites reales, en una escuela o en una facultad, es organizar una acción militante absolutamente "correcta", pero en la práctica, desastrosa. Eso pasó en mi facultad en 1973, cuando un genetista racista vino a impartir una conferencia, invitado por el rector. Nuestro grupo de profesores y estudiantes radicales quería interrumpir el acontecimiento. Argumenté que la mayoría de los alumnos no apoyarían esa acción y que la administración liberal perseguiría a los radicales, en lugar de unirse a ellos, para engañar a la mayoría conservadora del cuerpo docente. No conseguí convencer a nadie de mi punto de vista, y el grupo de militantes irrumpió en la conferencia. El resultado fue la ruptura entre la izquierda y la administración liberal, e incluso la exclusión de algunos profesores radicales. Además, como la izquierda impidió a gritos que el orador hablara, la cuestión pasó a ser la "libre manifestación" dentro del campus, en vez del racismo en la academia. Eso representó un

paso adelante y tres atrás, gracias a una evaluación equivocada de los límites.

Algunas autoridades vigilan policialmente al profesor. Si este intenta introducir una apertura política muy pequeña en relación con el proyecto que ha empezado, sentirá la presión de la reacción oficial, alguna forma de represión, señal de que los límites han sido sobrepasados en esa situación y con esos métodos. En el incidente que mencioné, la administración se movilizó para enfrentar ese acontecimiento con medidas que amenazaban la posición de la izquierda. La represión nos indica que debemos dar un paso atrás táctico y descubrir una nueva forma de trabajo. Si eres despedido, no hará la diferencia en aquel lugar, y debes empezar en otro sitio. El despido hace que las personas sean más cautelosas políticamente, cualquiera que sea el siguiente lugar donde vayan a parar. En muchos casos, el hecho silencia al profesor, en especial a aquellos que tienen una familia que mantener. En los Estados Unidos, hemos conocido muchos ejemplos de profesores radicales que fueron despedidos en todos los niveles de la enseñanza. La simple amenaza de perder el trabajo es suficiente para silenciarlos. Los profesores que se manifiestan, se organizan o se desvían del currículo oficial sirven de ejemplo, y su destitución no es olvidada por los que quedan.

También recuerdo, Paulo, cuando la agitación de los años sesenta comenzó a aplacarse, después de que salí del posgrado y empezaba a impartir clase. Era 1972 y mi facultad fue invadida por una ola de ataques políticos contra el "ingreso libre". Los tradicionalistas querían un retorno al viejo currículo de élite y a las reglas anteriores. Las autoridades públicas y el sector privado buscaban restringir los movimientos de masas de los años sesenta, uno de los cuales era la lucha por el libre acceso a la educación superior. Querían revertir la política de igualdad y, también, disminuir los costos de la educación y otros servicios sociales de los trabajadores. Así, las oleadas de ataque al "ingreso libre" y a la educación gra-

tuita empezaron en Nueva York en la primavera de 1972, mi primer año como profesor.

Recuerdo que estábamos en el gran auditorio de la facultad para una reunión de urgencia, y yo estaba sentado al lado de otro profesor, un amigo diez años mayor. Durante el debate sobre qué hacer ante las amenazas de recorte presupuestario, levanté la mano para hablar. En ese momento mi amigo me tomó el brazo e hizo que lo bajara rápidamente. Lo miré con sorpresa y vi una preocupación real, incluso una escéptica sabiduría en su rostro. Me dijo: "Si quieres conservar tu trabajo, cierra la boca y publica". Era un liberal y tenía un maravilloso sentido del humor neoyorquino. Adoraba comer, por lo tanto tuve algunas buenas comidas con él. Pero la lección que compartió conmigo en el momento de la crisis fue la de cerrar la boca. Sentí pena por él, de que temiera hablar.

Yo también sentí miedo. Quería conservar mi trabajo; necesitaba el dinero y me gustaba el trabajo. Me había costado dos años conseguirlo, a pesar de ser el mejor alumno de posgrado de mi departamento, en la Universidad de Wisconsin. Ninguno de los profesores allí presentes saldría en mi defensa, porque mi política molestaba a la mafia de los mayores. Supe después que uno de ellos había colocado una carta anónima en mi legajo para dificultar mi trabajo en otras facultades. Así, luego de nueve años de facultad y con un doctorado en la mano, ya puedes imaginar cómo me sentía teniendo que recorrer todo el país en busca de trabajo. Ese fue uno de los precios de la discrepancia en los Estados Unidos.

Sentí miedo, nuevamente, porque toda mi promoción de doctorado fue despedida por razones políticas. Terminé mi tesis inmediatamente antes de que venciera el contrato de mi director. Incluso así, acostumbraba levantar la mano y hablar en las reuniones, sentado en el auditorio de la facultad en 1972. Aquel año, el Departamento de Inglés casi fue cesanteado por los conservadores, y mis clases fueron observadas en cinco ocasiones a lo largo de cinco meses. Fue un período difícil y por poco no tuve una úlcera, pero conseguí mante-

ner el empleo y realizar política, aun con miedo. Cada año era para mí una investigación sobre las nuevas condiciones políticas.

PAULO: Tienes razón, la política también es investigación.

IRA: Pero no una investigación apacible, no está guardada de forma segura en los archivos. Puedo comprender el miedo a realizar ese tipo de investigación, ese análisis de la práctica política. En el momento en que empiezas a hacer oposición, te revelas, te expones por el "sueño" que buscas alcanzar, y contra el "sueño" sostenido por las autoridades y sus seguidores.

PAULO: Esa es la cuestión. Pero también conoces los límites del *establishment* en la medida en que trabajas o actúas en una situación concreta. Es decir, sin actuar, nunca podrás saber cuáles son tus límites.

IRA: En 1972, un profesor amigo se replegó antes de los límites de actuación que teníamos; sin embargo, él tenía una familia que mantener y ya había perdido un trabajo.

PAULO: El problema es actuar sin dejarse paralizar por el miedo. En el caso de los profesores, por ejemplo, es bueno cuando corremos riesgos en otros espacios, no sólo en las escuelas. Y digo "riesgos" porque esa es una parte concreta de la acción. Si no controlas el miedo, dejas de arriesgar, y ya no creas nada. Sin arriesgar, no hay posibilidad de existir.

Para nosotros, en tanto que profesores, una de las cosas que podemos hacer para controlar el miedo necesario es una investigación que denomino "mapa ideológico de la institución". ¿En qué consiste?

Supongamos que trabajamos en la Facultad de Educación de alguna universidad. Sentimos miedo porque intentamos hacer algo diferente. Lo terrible es que lo que podemos hacer en algunas facultades no es nada que pudiera poner

seriamente en peligro el sistema. Pero el sistema es tan exigente en cuanto a su preservación, que no permite nada, ni que algo ingenuo le diga que *no*. Entonces, de acuerdo con la sensibilidad del sistema, *nosotros* sentimos temor. Sin embargo, como he dicho antes, estamos aclarando nuestra elección. Estamos sabiendo, más o menos, qué nos gustaría hacer. Pienso que una de las primeras cosas que hay que hacer es empezar a conocer el espacio donde nos encontramos. Eso significa conocer los diferentes departamentos de la facultad, su director y su postura, su comprensión del mundo, su posición ideológica, su opción. Necesitamos conocer a los profesores de las diferentes áreas. Es una especie de investigación. A todo ese trabajo lo llamo hacer un “mapa ideológico” de la institución.

De ese modo, más tarde o más temprano empezamos a conocer a las personas con las que podemos contar, en determinados momentos. Porque el *mejor* camino para el suicidio es actuar solo, como un trabajador independiente. Es imposible enfrentarse al león románticamente. Es decir, debes saber quién está contigo y contra quién debes luchar. En la medida en que sepas eso, podrás empezar a estar *con*, y no estar solo. La sensación de no estar solo disminuye el miedo.

Ahora, debería decir también por qué insisto, constantemente, en la politización de la educación. En primer lugar, considero que hubo un momento en mi vida de educador en el que no hablaba sobre política y educación. Fue mi momento más ingenuo. Hubo otra época en la que empecé a hablar sobre los aspectos políticos de la educación. Esta fue menos ingenua, cuando escribí *Pedagogía del oprimido* (1970). En ese segundo momento, mientras tanto, aún pensaba que la educación *no* era política, sino que sólo tenía un *aspecto* político. Hoy, en esta tercera etapa, pienso que *no* hay un aspecto político, sino que la educación *es* política. Hoy sostengo que la educación tiene la calidad de ser política, lo que modela el proceso de aprendizaje. La educación es política y la política tiene *educabilidad*.

Entonces, cuando estoy convencido de eso —y estar convencido de que la educación es política no elimina el miedo—, no trato mi miedo como un fantasma que me dirige. Yo soy el sujeto de mi miedo. Este dominio sobre el miedo no se ha producido de repente. Ha requerido mucho tiempo en mi vida. Cuando surgieron rumores de golpe de Estado, a principios de 1964, mucha gente en Brasil prefirió no hacer caso. En lugar de “cultivar” su miedo, prefirieron decir que el golpe era imposible. Mis sentimientos en aquella época eran diferentes. Yo sentía que el golpe era posible, aunque me inclinara a pensar que quizá no tuviera lugar. Antes del golpe, tenía menos miedo de un movimiento militar, a causa del optimismo de la gente en aquel momento. Después del golpe, aumentó el miedo de todos y el mío también. Controlar el miedo no es lo mismo para todos. Depende de la intensidad de tu práctica, y de los resultados de esa práctica. Por ejemplo, mi experiencia en la prisión fue muy buena. ¿Verdad? [*risas*]. Siempre que digo eso, insisto en añadir que no soy masoquista. Pero aprendí mucho en prisión.

Algunos meses después del golpe de 1964, pasé setenta y cinco días en la cárcel. Allí tuve varias experiencias observando los tipos de celda y de relación humana con las personas que estaban en prisión y con las que nos *pusieron* allí, entre muchas otras cosas. Mi experiencia en el exilio también me enseñó mucho.

IRA: Esos castigos para los profesores resultarían inconcebibles aquí, en los Estados Unidos. Es fácil perder el trabajo por causa de la enseñanza radical o por oponerte a la política de la escuela, o por organizar a los estudiantes, pero es mucho menos probable que vayas a parar a prisión, a no ser que hayas infringido alguna ley. Es casi imposible que alguien se vea obligado a exiliarse. En este momento, en los Estados Unidos, estos son castigos a los que los profesores que están en la oposición no deben enfrentarse.

Los miembros de mi promoción de doctorado, en Madison, fueron cesanteados durante la guerra de Vietnam porque hablaban abiertamente contra ella y asumían posiciones militantes contra el racismo, el sexismo y la educación autoritaria. Pero no fueron condenados a prisión. Perdieron el trabajo, el salario, vieron interrumpidas sus carreras y su vida familiar quedó desestructurada. Podría decirse que fueron obligados a vivir una especie de exilio interno, porque debieron cambiar de ciudad, abandonar sus casas, recoger a la familia y mudarse lejos. ¿Podrías decir algo más sobre tus experiencias en prisión y en el exilio, en lo que respecta al miedo?

En el miedo, el futuro cobra vida

PAULO: Atravesé algunos momentos difíciles para cultivar mi miedo, después de que fui detenido en mi casa, durante el golpe.

Una tarde, estaba en mi celda con cinco o seis colegas: intelectuales, abogados, médicos, profesionales liberales. Los carceleros nos habían llevado la comida, pero todos desechamos la mayor parte porque era horrible. Algunos de nosotros estábamos en silencio y otros conversaban. Entonces, un policía entró en la celda y preguntó: "¿Quién es Paulo Freire?". Respondí "presente", como un alumno de escuela. Entonces dijo: "Me gustan los presos como tú, con un buen sentido de la obediencia. Toma tus cosas y ven conmigo". Pregunté: "¿Adónde?". Pero él tan sólo respondió: "Ya lo sabrás cuando lleguemos allí".

Me hizo subir a un jeep que arrancó rápidamente. Mientras el vehículo estaba en movimiento, sentía que el miedo me invadía. Me preguntaba: "¿Hacia dónde voy ahora? ¿Cuál será mi destino? ¿Iré a un lugar de donde podré volver? ¿Cómo avisarle a Elza que están trasladándome?". Para un prisionero, ser trasladado es algo preocupante. El jeep continuó avanzando durante treinta o cuarenta minutos, durante los que

me sentí invadido por el miedo a lo desconocido. En cierto momento del viaje sentí que si no conseguía controlarlo, me destruiría.

Para ello, establecí una relación entre mi experiencia individual y el momento político cúlmine en que me encontraba. Esa comparación entre mi situación y los problemas del país me permitió tomar cierto distanciamiento. También sentí que mi posición de clase, en tanto que educador, podía protegerme, cuando menos en esa coyuntura del golpe. Los cuarenta minutos en el jeep fueron los momentos más críticos de mi lucha contra el miedo, a pesar de que ya había sentido miedo antes, al ser encarcelado por primera vez.

Cuando el jeep finalmente se detuvo, el policía me entregó a un teniente en un cuartel del Ejército. Ahora debía superar un nuevo miedo, después de haberme enfrentado a mi miedo a lo desconocido en el jeep. Allí, me metieron en una celda minúscula, una especie de armario, quizá de 1,70 por 70 de ancho, sin ventanas. Pasé un día y una noche en aquella celda. Cuando en una salida reconocí el cuartel y supe dónde me encontraba, mi miedo a lo desconocido disminuyó, pero enseguida me invadió un segundo miedo: ¿podría sobrevivir —biológicamente— dentro de aquella celda, y por cuanto tiempo me mantendrían allí? No tenía seguridad de poder luchar contra eso. Mi cuerpo debía inventar cómo sobrevivir en una celda cuyas paredes eran onduladas, de manera que no podía apoyarme sin sentir dolor.

Finalmente, después de aceptar que me encontraba dentro de esa celda, debí enfrentarme a las dimensiones del espacio para evitar los efectos que podrían lastimarme, como sentarme o quedar de pie, o arrodillarme, o cualquier otra cosa. Mientras pensaba profundamente en eso, de repente vino un sargento a mi celda, cuando vio que estábamos solos. A través de una reja de hierro en la puerta, dijo: "Profesor, yo sé quién es usted, y también sé que no tiene ninguna experiencia en un lugar como este. No esté sentado o de pie durante mucho



taron al comisario. Él me dijo: 'Mira, tengo algunas informaciones sobre ti. Dicen por aquí que eres un hombre bueno, no un hombre malo. Tu comportamiento es bueno. Sin embargo, ellos dicen que estás influido por un hombre malo, un *brasileño malo*, llamado Paulo Freire, y ahora tú vas enseñando a la gente según las ideas de este *brasileño malo*. Te he traído aquí para decirte que esta es la primera vez, el primer aviso, y por eso dejaré que te vayas; sin embargo, por favor, deja de enseñarle a la gente con las ideas de este *brasileño malo*'".

El trabajador negro de la comunidad lanzó una mirada a su alrededor y entonces dijo: "En el momento en que el comisario terminó de hablar, tuve la sensación de sentirme feliz, porque estaban soltándome. Y casi renegué de Paulo Freire. Volví a casa sintiéndome feliz, porque era libre, y gritaba: '¡Estoy libre!, ¡estoy libre!'. Abracé a mis hijos y besé a mi mujer, y pasé tres días sin dar clases. Al cuarto día me dije: no, es imposible, debo continuar enseñando. Al mismo tiempo, pensé: ¿qué haré con mis hijos? No puedo continuar enseñando a causa de mis hijos. Finalmente, fui a impartir clase. La semana siguiente, fui convocado a la comisaría, nuevamente, por el mismo sujeto. Él me dijo: 'No aceptaste mi sugerencia; entonces, ahora vas a quedarte aquí. No sé cuándo te dejaré salir'".

No puedo olvidar las palabras de ese hombre, su testimonio.

Siempre pienso en él como uno de *mis* mejores educadores, como uno de *mis* mejores profesores.

En prisión, él empezó a pensar otra vez en sus siete hijos y en su mujer. Finalmente, algunas personas intervinieron y fue liberado. Cuando salió, insistió nuevamente en impartir clase.

Esta es una bella historia, porque podemos ver la cuestión del miedo asociado al sueño, cómo aprendió él a controlar su miedo *sin* abandonar su sueño.

La tercera vez que empezó a dar clase fue citado, nuevamente, por la comisaría. El comisario le dijo: "Acaban de decirme que conoces a la mitad de la favela donde vives. Y que

la otra mitad te conoce a ti. ¿Por qué no te vas? ¿Por qué no te olvidas de Paulo Freire? ¿Por qué no te vas bien lejos y buscas otra favela donde vivir, donde no te conozca nadie, y empiezas una nueva vida?”.

La respuesta que le dio al comisario fue la siguiente: “Ah, señor comisario, en efecto conozco a la mitad de la gente de mi favela. ¿Cómo puedo dejar la favela ahora si todavía debo conocer a la otra mitad?”.

El trabajador interrumpió su relato y me miró en medio del enorme silencio de aquel encuentro. Tengo la seguridad de que él escuchó el silencio de la tensión de todos los que allí se encontraban. Finalmente, dijo: “Y mis hijos, ¿que pasó con ellos?”. Y respondió a su propia pregunta de una manera fantástica. ¡Mira, me corre el sudor de sólo recordar sus palabras! Él dijo: “Hubo un momento de mi miedo en que descubrí que precisamente por las siete criaturas no podía quedarme callado”. ¿Te das cuenta?

IRA: Su sueño era la esperanza de las criaturas en el futuro. Su miedo significaba que la esperanza de ellos estaba viva, que el futuro de ellos estaba cobrando vida.

PAULO: Sí. Su sueño, absolutamente concreto, es su futuro y su esperanza. En ningún sentido habría un futuro para sus hijos sin su esperanza. Entonces, sabiendo eso, él superó su miedo. No era un miedo paralizante. Ira, no es sencillo explicar eso o convivir con eso. Después de ver la dulzura de ese hombre fantástico, de ese trabajador brasileño, esa historia de su miedo, cuando dejé la reunión, aquella noche en San Pablo, también me sentí de alguna manera cambiado. Aquel hombre me proporcionó una nueva dimensión del coraje.

IRA: Él conocía a la mitad de las personas de la favela. Ya estaba arraigado a su tierra, pero también sabía de qué lado estaba, a favor de quién estaba enseñando y contra qué. Eso le produjo miedo, pero también le aportó convicción.

Es difícil que un profesor esté tan arraigado en una escuela o una facultad, porque no vivimos como se vive en un barrio, o en una favela. Él estaba arraigado en un mundo que le ayudaba a saber a favor de quién estaba luchando, pero también se enfrentó a una represión más dura de la que afrontan los profesores, que pueden llegar a perder su trabajo en los Estados Unidos, pero no son encarcelados por impartir una educación liberadora.



Cuando pienso en arraigarme en un lugar y actuar a favor de un sueño transformador, vuelvo a la cuestión del “perfil ideológico” del que hablabas anteriormente, como forma de prepararme para la oposición. Sé que no entendía eso en los años sesenta, cuando las sublevaciones eran inmaduras y estaban mal organizadas. Ahora entiendo mejor el valor de la investigación y la preparación, para hacer que la oposición tenga valor y también como una forma de reducir el miedo, minimizando los errores y los riesgos innecesarios. Si realizas un perfil institucional cuidadoso, un mapa para ubicar de qué lado está cada uno, políticamente, entonces puedes encontrar aliados, vigilar a tus enemigos con anticipación, sentir qué terreno ofrece cierta apertura política. Esa preparación no sólo reduce las chances de realizar un cálculo equivocado del espacio para la oposición, sino que también empieza a arraigarla en su lugar. Descubrí, asimismo, que tenía que saber cuál había sido la historia política de mi facultad antes de ingresar como profesor. Es muy fácil descreditarlo si ingenuamente planteas y propones algo sobre lo que ya han discutido antes de que tú llegaras.

El trabajador negro de tu historia tenía amigos que podían intervenir por él. Trabajaba en consonancia con otras personas de su comunidad, de manera que la policía no podía, simplemente, aislarlo. Él no era ningún héroe romántico.

Si los profesores militantes consiguieran transformarse en “ciudadanos institucionales”, arraigados en su escuela o en su universidad, las autoridades no podrían desarraigarlos tan fá-

cilmente o caracterizarlos como extraños. Pienso que realizar el perfil institucional ayuda en este arraigo.

Otro método político que ayuda son los "créditos de divergencias". Pienso en eso como una táctica: asumir algunas de las tareas inofensivas de la institución para ser reconocido como parte legítima del medio. Hay muchas cosas que las escuelas y las universidades formales hacen: desde comprar libros para la biblioteca hasta plantear la decoración de los edificios, o evaluar los reclamos sobre las notas. Vistos en conjunto, la sociedad y sus subsistemas, como la educación, son autoritarios. Pero no todas las partes están dominadas por la autoridad o están cerradas a la oposición democrática. Encontrar las grietas en la pared ayuda, como también localizar las partes menos ofensivas de la escuela o de la universidad donde participar para acumular "créditos de divergencias". Si buscas participar en numerosas tareas pequeñas, enseguida empiezas a arraigarte en la vida de la institución. El reconocimiento que obtienes por hacer eso es como una cuenta de crédito que te permite ganar espacio para las divergencias.

Los enfrentamientos sobre pedagogía y política son inevitables, de manera que habrá algún riesgo y temor. Estás predestinado a realizar intervenciones que contrarían el orden establecido. Lo que importa es elegir las batallas con cuidado, pero también podemos almacenar algunas armas para la lucha. Si acumulas "créditos de divergencias", ganas más legitimidad para formular críticas radicales, para realizar experiencias liberadoras, o para plantear programas de oposición. No te encuentras completamente afuera, ni completamente adentro. Siempre tienes un pie en la vida de la institución y un pie afuera. Ganar este tipo de credibilidad, desempeñando alguna tarea institucional legítima, fortalece tu oposición. Se podría decir que esta prolonga tu vida allí, porque estás haciendo algo por la vida de la institución tal como la encuentras cuando llegaste. Eso, sencillamente, hará más difícil que las autoridades te cesanteen. A fin de cuentas, lo importante en

lo que respecta a la tarea de oposición es no ser despedido rápidamente.

PAULO: Sí [*risas*].

IRA: La meta de la oposición no es ser despedido, sino realizar una oposición prolongada. Así, puedes medir tus esfuerzos, gradualmente, y sentir el territorio poco a poco como para tener en cuenta tus miedos, como el trabajador negro del relato. Si puedes prolongar tu oposición, deberías llevarla más lejos. No hay manera de evitar el riesgo, el miedo o la violación del *statu quo*, pero quizá puedas limitar la reacción de la autoridad, manteniéndola en desequilibrio, con algo como los "créditos de divergencia". Pienso que el trabajador negro del relato tenía "créditos de divergencia" por su asociación con la Iglesia, que en Brasil es una institución poderosa y legítima. Como también aquí, en los Estados Unidos. No solamente conocía a la mitad de la favela, sino que también formaba parte de uno de los pilares de su sociedad, hecho que volvía más difícil para la policía arrancarlo de allí y eliminarlo. La policía tenía menos margen de maniobra debido a sus relaciones. Pese a ello, el educador liberador debió elaborar su miedo y sus convicciones, y utilizar las posibilidades de su ambiente.

¿Puede el rechazo de los estudiantes generar miedo en el docente?

IRA: Me gustaría comentar, Paulo, sobre un miedo diferente, del que también hablan los profesores. Ellos temen que los *estudiantes* rechacen la pedagogía liberadora. Los profesores que adoptan los métodos liberadores con frecuencia se quejan de que los estudiantes rechazan la participación, y tienen expectativas tradicionales.

PAULO: Sí, ya he oído hablar de este problema.

IRA: En la actualidad, en los Estados Unidos, los estudiantes muchas veces se oponen a los métodos liberadores, y hay problemas disciplinarios. Este es un resultado a largo plazo de la restauración conservadora, después de más de una década de reacción de las autoridades contra los años sesenta. Ahora, los estudiantes están sometidos a una autoridad que resurge, llena de exámenes y requisitos. La crisis económica, por otro lado, provoca ansiedades. El mercado de trabajo es pobre, el costo de la vida es alto, y el de la facultad está aumentando. Así, los estudiantes quieren saber, rápidamente, cuál es el valor de mercado de un curso. Se quejan de tener que cursar materias obligatorias de ciencias humanas que les hacen "perder tiempo", apartándolos de sus opciones profesionales en administración, enfermería, ingeniería o informática, las nuevas disciplinas de moda, que han sumido a las humanidades en una depresión durante los años setenta.

Los estudiantes se preocupan por el futuro. ¿Cómo conseguir un buen trabajo con esta educación? Los educadores liberadores afrontan de manera generalizada el cinismo de los alumnos. Los profesores frecuentemente advierten que sueñan con una sociedad que está a años luz del universo de sus alumnos. Ahora empieza a resurgir un poco de la militancia estudiantil, en especial alrededor de la cuestión del *apartheid*, en África del sur, de la carrera armamentista, pero el problema principal ha sido una década de oportunismo, más que de posibilidades liberadoras. ¿Qué dirías tú sobre esta cuestión?

PAULO: Ese miedo al rechazo de los estudiantes es un problema muy concreto. En primer lugar, no es su pensamiento sobre trabajo y dinero lo que hace que la sociedad sea como es ahora. Al contrario, es la sociedad la que *se vuelve* de cierta manera y crea esa preocupación entre los estudiantes. Hay algunas condiciones históricas, muy concretas, que determinan las expectativas de los estudiantes sobre la pedagogía. En



segundo lugar, veo que la esperanza de obtener un trabajo, después de una educación tradicional, *no* es un problema para el currículo oficial, ni un problema de los profesores que emplean el método de la transferencia de conocimiento. Conseguir un trabajo es una expectativa muy concreta y realista, que encaja fácilmente en la escolaridad regular. Es normal que las clases tradicionales se hagan eco de la preocupación de los estudiantes por conseguir empleo. Estas concuerdan con el *statu quo*, incluso con el mercado de trabajo en el que los estudiantes deberán ingresar. En tercer lugar, desde mi punto de vista, veo que tanto el educador tradicional como el liberador o democrático deben atender las expectativas de los estudiantes.

Intentaré ser más concreto: como educador liberador, quizá tenga algunos sueños completamente diferentes de los sueños de los estudiantes, pero no tengo ningún derecho de llevar a cabo mis tareas de manera irresponsable. No puedo enseñar tan sólo lo que ellos exigen, y no hacer nada salvo ayudarles a conseguir trabajo. ¿Está claro?

IRA: Esta es una cuestión importante. Explícala otra vez.

PAULO: Tanto el educador tradicional como el liberador no tienen derecho a desconocer las metas de los estudiantes de recibir una formación profesional y adquirir acreditación para el trabajo. No podemos negar los aspectos técnicos de la educación. Existe una necesidad real de especialización técnica, que la educación, desde una perspectiva tradicional, o liberadora, debe tratar. Además, la necesidad de formación profesional de los estudiantes con el fin de calificarse para el trabajo es una exigencia real sobre el educador.

Sin embargo, ¿cuál es la *única* diferencia para un educador liberador en lo que respecta a esta cuestión? El educador tradicional y el democrático, ambos, deben ser competentes en la habilidad de educar a los estudiantes en cuanto a las calificaciones que exigen los trabajos. Pero el tradicional lo

hace con una ideología que se preocupa por la preservación del orden establecido. El educador liberador, en cambio, buscará ser eficiente en la formación de los educandos científica y técnicamente, pero intentará *develar* la ideología implicada en las expectativas de los propios estudiantes.

IRA: El educador tradicional ofrece una formación profesional de un modo que fortalece el control de la ideología dominante sobre la conciencia del estudiante. La capacitación no revela la política de realización de ese tipo de trabajo. El profesor liberador no mistifica las carreras o el trabajo, sino que plantea cuestiones críticas a medida que las enseña.

PAULO: Sí, sí. Ninguna mistificación.

IRA: Las calificaciones para el trabajo deben ser criticadas al mismo tiempo que son aprendidas, por el hecho de que las condiciones actuales de la sociedad exigen que los estudiantes ingresen en un mercado de trabajo depredador.

PAULO: Sí, eso es lo que se les exige. ¿Cómo es posible, *antes* de transformar la sociedad, esconder a los estudiantes el conocimiento que necesitan para sobrevivir? Sería un absurdo.

IRA: Así, nuestra tarea como educadores liberadores es plantear cuestiones críticas sobre la capacitación misma que estamos ofreciendo. Nuestros estudiantes deben ganarse la vida, nadie puede desconocer esa necesidad, o menospreciar esa expectativa educativa. Al mismo tiempo, el problema pedagógico es de qué modo intervenir en la capacitación, en el sentido de despertar la conciencia crítica sobre el trabajo y también sobre la formación profesional.

PAULO: No desconozco ni cuestiono la necesidad de la capacitación. Pero yo incorporo este aspecto a mi crítica del sistema como un todo, en mis clases. Es decir que no pode-

mos ser educadores *incompetentes* por ser revolucionarios. ¿Te das cuenta? Sería una contradicción. Cuanto más seriamente estás comprometido con la búsqueda de la transformación, más riguroso debes ser, pero debes buscar el conocimiento, aunque también debes estimular a los estudiantes para que se preparen científica y técnicamente para la sociedad real en la que aún viven. Si ellos usan el curso *solamente* para conseguir un trabajo, y son felices con eso, tú no puedes matarlos [*ríe*]. Debes responderles, al mismo tiempo que los ayudas a estar preparados.

IRA: ¿No podría ser una confusión para los estudiantes? Estás transfiriendo y criticando el material al mismo tiempo.

PAULO: No, no se trata de ninguna confusión: es una contradicción. Ellos deben entender qué significa una contradicción, que la acción humana puede moverse en diferentes direcciones al mismo tiempo, que algo puede contenerse a sí mismo y a su opuesto. Por ejemplo, los estudiantes de arquitectura o los de enfermería reciben una formación competente y, al mismo tiempo, el profesor liberador necesita plantear cuestiones sobre cómo viven los habitantes de las favelas y cuáles son sus necesidades médicas y de vivienda. No es suficiente prepararlos para que construyan para los ricos y tratar únicamente sobre los ricos. Las políticas de medicina y de vivienda deben estar integradas en el programa.

IRA: En este momento, algunos cursos de formación profesional —como los de enfermería, contabilidad, informática, ingeniería, mercadotecnia, administración— facilitan calificaciones para el trabajo, que llevan a los estudiantes a converger, de una manera acrítica, en el seno de un mercado de trabajo imprevisible. El aspecto crítico del currículo se sitúa, casi exclusivamente, en algunos cursos del área de humanidades, en los programas de la Facultad. Los sociólogos, filósofos, antropólogos, historiadores y profesores de literatura de algunos cursos

—no todos— invitan a los estudiantes a pensar críticamente, y sólo una porción muy reducida de esa reflexión está dedicada al examen crítico del trabajo, las carreras o el dominio en el mercado laboral. En mi libro *Enseño crítico e vida cotidiana* (1980), dediqué algunos capítulos a los cursos de redacción en los que el “trabajo” fuese investigado en tanto que tema. Hay ahora una distinción radical en el currículo entre los cursos que brindan una formación más concreta para el trabajo y los que realizan una reflexión más crítica. Esa distinción no es accidental, es política, e impide que la futura mano de obra se libere de la ideología dominante: aísla el pensamiento crítico de la formación profesional. Este tipo de preparación para el trabajo reduce la capacidad de los trabajadores de cuestionar al sistema.

El problema, para los educadores liberadores, es que ellos generalmente terminan en departamentos cuya formación profesional es *menos importante* en la orientación para el trabajo; como yo, en un Departamento de Inglés, impartiendo clases de redacción, medios de comunicación y literatura, con muy pocos estudiantes que tienen el idioma como materia principal. Mis cursos están llenos de alumnos de administración, tecnología, enfermería e informática, imbuidos de las ansiedades profesionales que les han transmitido en sus cursos principales. Así, desde el comienzo ellos llegan a mis clases, o a cualquier curso de humanidades, con la idea de que la educación que recibirán allí será marginal para los objetivos de su carrera, para la obtención de la preparación exigida por el mercado de trabajo. Incluso así, procuro hacer de la necesidad virtud, de manera que considero que el curso de redacción ha sido capaz de despertar cierta percepción crítica, a pesar de que no es un programa profesional. Quizás eso ocurra porque leer, escribir y pensar han sido definidos como calificaciones básicas para el trabajo, prerrequisitos en todas las carreras, aunque la redacción, como tal, sea una elección profesional que no abunda en la mayoría de los estudiantes.

El profesor de redacción puede plantear una instrucción crítica de manera más próxima al mundo del trabajo precisamente porque los temas de redacción pueden absorber las cuestiones sociales como materia de estudio. Las técnicas de redacción necesitan temas concretos para crear composiciones, de modo que las clases están abiertas al estudio crítico de la parte más anticrítica de la educación: la formación profesional.

La filosofía de la cucaracha

PAULO: Déjame continuar con tu ejemplo sobre el curso de redacción, o el profesor de redacción. Piensa en dos profesores de inglés. Uno, reaccionario convicto que no quiere oír nada de cambio social, piensa que todas las cosas existentes son buenas y deben quedarse como están, y que los que fracasan son culpables de su propio fracaso. El otro profesor, por el contrario, sabe que su colega está errado. Desde el punto de vista de los intereses de la masa de la población, sabe que el reaccionario está errado, pero también sabe que está absolutamente en lo cierto, desde el punto de vista de la clase dominante, que tiene el mayor interés en mantener las cosas tal como están.

Entonces, el profesor liberador utiliza un planteamiento diferente en lo que respecta al lenguaje, la enseñanza, el aprendizaje. Sabe muy bien que el lenguaje es un problema ideológico, que se relaciona con las clases sociales, ya que la identidad y el poder de cada clase se reflejan en su lenguaje. Pero también sabe que el patrón que hoy gobierna el lenguaje es muy elitista. Los poderes que gobiernan la sociedad como un todo tienen un patrón a través del cual juzgan el lenguaje. Si el profesor liberador quiere enseñar de manera competente, debe conocer bien el criterio de la élite a través del cual el lenguaje es valorado. Es un criterio difícil de ser alcanzado por las personas comunes, de baja extracción econó-

mica; un hecho que el profesor liberador acepta, sin culpar a los estudiantes de sus errores en la utilización de la lengua. Al entender los aspectos elitistas y políticos del uso estandarizado de la lengua, el profesor liberador evita culpar a los estudiantes del choque entre su propio lenguaje y las formas en vigor. Sabedor de estas cosas, trabaja con los estudiantes para que obtengan un buen dominio del inglés estándar y de su uso correcto.

IRA: ¿Estás diciendo que el inglés estándar es una calificación para el trabajo, una habilidad social que los estudiantes deben poseer? ¿El educador liberador está obligado a enseñar el uso correcto de la lengua?

PAULO: Sí, el profesor liberador debe saber eso, o ver el problema del lenguaje de esta forma. El llamado "inglés estándar" es un concepto profundamente *ideológico*, pero es necesario enseñarlo en tanto que se critican, también, sus implicaciones políticas.

La cuestión es la siguiente: sabiendo todo eso, ¿tendrá el profesor liberador el derecho de *no* enseñar las formas estandarizadas? ¿Tendrá el derecho de decir: "Soy un revolucionario, por lo tanto, yo no enseño el *buen inglés*". No. Desde mi punto de vista, el educador debe hacer posible el dominio del inglés estándar por parte de los estudiantes, pero —y aquí está la gran diferencia entre él y el profesor reaccionario—, mientras que el profesor tradicional enseña las reglas del *inglés de excelente calidad* [risas], él *acentúa* la dominación de los estudiantes por la ideología elitista, imbuida de aquellas reglas. El profesor liberador les enseña la forma estandarizada para que puedan sobrevivir y discute con ellos todos los ingredientes ideológicos de esa ingrata tarea. ¿Te das cuenta? Pienso que de este modo los profesores pueden reflexionar sobre el temor al rechazo de los estudiantes y sobre el miedo a aplicar las formas estandarizadas.

IRA: Nosotros estudiamos el uso de la lengua y el trabajo en las realidades políticas concretas a las que tanto los profesores como los alumnos se enfrentan; el hecho de que la sociedad aún no se ha transformado en una sociedad igualitaria, donde estos estándares elitistas ya no dominen.

PAULO: Sí. Esta es la posición que he asumido en Brasil cuando les hablo a los profesores. Hace unos años, inauguré un congreso brasileño de profesores de portugués. En aquella ocasión, hablé precisamente sobre cómo las formas estandarizadas y el uso correcto de la lengua pueden integrarse en una pedagogía democrática. Este es un problema muy importante para los profesores en Brasil, por el hecho de que existe una enorme diferencia de clase social entre el portugués que yo hablo y el que hablan los trabajadores. Son dos mundos distintos, y la sintaxis es completamente diferente. La estructura del pensamiento también es diferente. En Brasil, el problema de la concordancia entre sujeto y verbo, por ejemplo, es completamente diferente en una clase y en la otra.

Desde mi punto de vista, en Brasil, los profesores de las zonas populares necesitan, en primer lugar, demostrarles a sus estudiantes que respetan el lenguaje del pueblo. En segundo lugar, deben dejar sentado que es tan bello como el nuestro. En tercer lugar, deben ayudarles a creer en su propia lengua, a no sentir vergüenza de su lenguaje, sino a descubrir la belleza de sus propias palabras. En cuarto lugar, los profesores que trabajan con gente del pueblo deben demostrar que la forma común del lenguaje también tiene una gramática, aunque sea invisible para ellos. Su manera común de hablar también tiene reglas y estructura. Su lenguaje existe porque es hablado, y si es hablado tiene una estructura, y también debe tener reglas gramaticales. Detrás de esa lengua común hay una gramática, que no ha sido escrita, y una belleza no reconocida, sobre la que, evidentemente, la clase dominante no llamará la atención de la gente del pueblo. Organizar ese conocimiento y hacerlo explícito al pueblo sería oponer-

se a la dominación de las formas de la elite y, por lo tanto, a la elite misma.

Finalmente, los profesores deben decirles a los estudiantes: "Fíjense que, a pesar de ser bella, la forma en que ustedes hablan también incluye la cuestión del *poder*. A causa del problema político del poder, necesitan aprender a apropiarse del lenguaje dominante, para que puedan sobrevivir en la lucha para cambiar la realidad".

Alguien podría preguntarme: "Sin embargo, Paulo, si enseñas el uso correcto del lenguaje, el estudiante pobre o de clase trabajadora puede absorber la ideología dominante mediante el uso del lenguaje elitista". Sí, es un riesgo. Sin embargo, la reproducción de la ideología dominante no se da *exclusivamente* a través del lenguaje. Hay otras formas de reproducción en la sociedad, y el lenguaje es tan sólo uno de los mecanismos. Para mí, lo que no podemos esconder a los estudiantes de la clase trabajadora es la supremacía de algunos principios de la gramática de la clase dominante. Ignorar las formas elitistas sólo haría que fuera más difícil para ellos sobrevivir en la lucha. Lo que debemos demostrarles a los estudiantes, mientras les enseñamos la lengua estándar, es que ellos necesitan dominarla no sólo para sobrevivir, sino *sobre todo* para luchar mejor contra la clase dominante.

IRA: Esta es una sabiduría de supervivencia para los profesores luchadores. Aun así, yo criticaría la palabra "supervivencia", porque es un tema conservador que, después de los igualitarios años sesenta, coloca a los profesores y a los estudiantes a la defensiva. La palabra "supervivencia" ha enrarecido el clima educativo en los Estados Unidos, causando miedo, y ha contribuido para que los conservadores desviaran el currículo en el sentido de la profesionalización y del retorno a lo básico. Al alertar a los estudiantes en lo que respecta a la supervivencia, los profesores y los padres se han aliado con los conservadores para llevar a cabo la restricción de los currículos experimentales y democráticos de los años sesenta. Desde

otro ángulo, diría que la excesiva cháchara con respecto a la supervivencia es, también, un paternalismo innecesario de los profesores. Los estudiantes saben desempeñarse muy bien cuando deben luchar en un mercado de trabajo depredador. Saben que las relaciones personales, la agresividad, la suerte, "sacar pecho" y poner "cara de perro", tienen un papel tan importante como sus credenciales en el legajo. Ellos necesitan una educación crítica, calificación, diplomas y orientación de los adultos, pero no se benefician con un cuadro alarmante de la sociedad, donde la profesionalización y el retorno a lo básico son falsamente presentados como la clave de un reino extraordinario. El miedo a la supervivencia sólo fortalece el conservadurismo, al estimular a los estudiantes y a los profesores a pensar en los programas profesionales como solución, al mismo tiempo que el pensamiento crítico y la política son considerados simples distracciones. La formación para el trabajo ha sido siempre la opción curricular de las fuerzas empresariales para la gran masa de alumnos. Además, los cursos orientados al empleo han demostrado un pobre desempeño en cuanto a la vinculación entre la formación escolar y el trabajo futuro.



Como el tema de la supervivencia se volvió muy angelical en mi cultura, procuro siempre recordar que las grandes maestras de la supervivencia son las cucarachas de Nueva York: leí que, cada tantas generaciones, reproducen una nueva raza resistente a los pesticidas que terminaron con sus abuelos. Las cucarachas pueden sentirse orgullosas ante el poder de supervivencia de sus hijos. También leí que probablemente tengan mayores posibilidades de sobrevivir a una guerra nuclear. No hace mucho, en los años sesenta, las grandes masas pensaban en "crecer", y no tan sólo en "sobrevivir". La "supervivencia" de las cucarachas contribuyó a que las autoridades restringieran los movimientos de masa de los años sesenta y limitaran las reivindicaciones de poder, igualdad y prosperidad.

Cuando el péndulo oscile de vuelta hacia los movimientos sociales, los temores de los profesores a que los estudiantes rechacen la educación liberadora cambiarán junto con el cambio de la marea política. Esos temores, pienso yo, son la dimensión de esta era conservadora. Tienes razón, Paulo, respecto de la necesidad de realizar concesiones a los límites del momento, y de insertar la enseñanza crítica en el uso correcto del lenguaje y en las cuestiones profesionales. Sin embargo, las eras conservadoras que imponen estos límites se hacen y deshacen en la historia. Tan pronto como el conservadurismo retroceda, la resistencia de los estudiantes a la enseñanza transformadora debe disminuir. ¿Estarán, entonces, los profesores más allá de los deseos de experimentación de los estudiantes?

**3. ¿Hay estructura y rigor
en la educación liberadora?**

¿Las clases dialógicas igualan
a los profesores y los alumnos?



IRA: La última vez hablamos de los temores y los riesgos de la transformación. Esta noche, ¿por qué no conversamos sobre la estructura, el rigor y la autoridad en la pedagogía liberadora?

Los profesores preguntan sobre la estructura en un aula dialógica y transformadora; quieren saber qué especie de rigor funciona allí. A partir de su formación profesional y las exigencias de los departamentos en cuanto al empleo, los profesores priorizan un programa muy estructurado. En la escuela de enseñanza básica, los programas estandarizados con frecuencia son desarrollados en un centro de decisión, integrado por grupos o comisiones estatales, que fijan los currículos oficiales. Los profesores universitarios heredan una lista oficial de lecturas, que es el modelo tradicional de sus disciplinas. Estos programas estandarizados proporcionan poca autonomía para que los profesores y los alumnos reinventen el conocimiento existente.

Las autoridades escolares y estatales buscan elaborar un currículo básico que esté "a prueba de profesores". Imagina sólo eso: que se deje al profesor individual fuera del proceso de elaboración del conocimiento. Estos currículos mecánicos por lo general estipulan cuántas páginas deben leerse por semana, cuántas palabras debe presentar un estudiante en una redacción, cuántas pruebas debe hacer y con qué intervalos, cuántos experimentos de laboratorio y cuántos años de historia deben darse en cada período lectivo, entre otros. Esta pedagogía se presenta como un modelo profesional de ense-

ñanza, muy bien construido, con un aprendizaje fácilmente cuantificado y medido, fácilmente evaluado y convenientemente fiscalizado por supervisores. La contrarrevolución del espíritu empresarial en la educación instauró un currículo modelado para burócratas y contadores. Ellos restituyen buena parte del dinero de las escuelas y consideran que estas podrían estar perfectamente administradas si los profesores y los estudiantes no se metieran en medio.

Hay aquí una verdadera corriente. Los intereses del capital predominan en la sociedad y controlan la elección de los servidores públicos a través de los medios de comunicación masivos, los grupos de presión, las campañas de contribución

y el sistema bipartidario. Estos servidores planean y administran el sistema escolar y universitario que, por su parte, promueve la socialización de cada generación favorable al régimen empresarial. El control estatal del currículo requiere el reinado de los administradores y los contadores, que, entonces, necesitan una pedagogía cuantificable para

poder controlar lo que los profesores y los alumnos hacen en cada clase. Esta jerarquía considera que el abordaje de la transferencia de conocimiento es el más adecuado para el mantenimiento de la autoridad. Esta corriente de autoridad acaba en las escuelas y universidades pasivas, dominadas por la pedagogía de la transferencia, en todo el país.⁶

Los profesores se encuentran al final de esta gran corriente de poder político, sólo un eslabón por encima de los alumnos. Cuando les pedimos que reflexionen, para pasar a los métodos liberadores, ellos se preguntan, con frecuencia, si



6 Para una crítica liberal reciente del currículo estándar, véanse, entre otros, los estudios que se insertan en la nueva ola de reforma escolar: J. Goodlad, *A Place Called School*, Nueva York, 1983; E. Boyer, *High School*, Nueva York, 1983; T. Sizer, *Horace's Compromise*, Nueva York, 1984, y L. Darling-Hammond, *Beyond the Commission Reports: the Coming Crisis in Teaching*, Santa Mónica, 1984.

hay una estructura, en este nuevo método de trabajo, que pueda competir con el programa estándar tan imponente y tan elegantemente subdividido. Se preguntan si serán competentes en el intento de iluminar la realidad y realizar el *empowerment* de los estudiantes. ¿No será el abordaje liberador un sálvese quien pueda, cada uno por su cuenta, sin orientación? Necesitamos hablar sobre el rigor y la competencia que vemos en las clases dialógicas.

Desestructurar la clase

PAULO: Considero que esta es una cuestión muy importante. Casi siempre me lo preguntan, no tan sólo en los Estados Unidos, sino también en Europa, en Brasil y en otras partes de América Latina. Hay algunos aspectos muy interesantes que pueden ser mencionados exactamente de la manera como lo has planteado.

Por ejemplo, tengo la "impresión" –aunque hablando así quizá *no* sea riguroso [*risas*]– de que, cuando los jóvenes profesores y estudiantes formulan una pregunta como esta y ponen el énfasis, equivocadamente, en el rigor del currículo oficial, en la elección de los contenidos de los programas, destacando las dimensiones autoritarias de este planteamiento tradicional, dando el nombre de "rigor" a esa forma mecánica de pensar y de hacer el currículo, para mí, eso no es "rigor". El currículo estándar, de transferencia, es una forma mecánica y autoritaria de pensar cómo organizar un programa, lo que implica, por encima de todo, una tremenda falta de confianza en la creatividad de los estudiantes y en la capacidad de los profesores. Porque, al fin y al cabo, cuando determinados centros de poder establecen las cosas que deben hacerse en clase, su manera autoritaria niega el ejercicio de la creatividad entre los profesores y los alumnos. El centro, sobre todo, es el que dirige y manipula, a la distancia, las actividades de los educadores y los educandos.

Volvamos al principio de mi reflexión, Ira. Cuando los estudiantes o los jóvenes profesores formulan esa pregunta, mi impresión es que –al pensar en algo diferente, que los estudiantes y los jóvenes profesores llaman “educación dialógica” o “educación liberadora”– están tan acostumbrados a obedecer órdenes que no saben cómo ser responsables de su propia formación. No aprendieron cómo organizar su lectura de la realidad y de los libros entendiendo lo que leen críticamente. Por ser dependientes de la autoridad para estructurar su desarrollo, automáticamente piensan que la educación liberadora o dialógica *no* es rigurosa, por exigirles que participen de su propia formación. No sé si mi explicación ha sido clara.

IRA: Ante la invención de la educación liberadora, a los estudiantes y profesores puede resultarles extraño que sean ellos mismos los responsables de sus estudios, por lo que consideran que falta rigor en el planteamiento dialógico. El aprendizaje participativo empieza en un momento arraigado en su historia de no participación, de manera que les parece que un programa de este tipo no tiene estructura ni rigor, mientras que la pedagogía de la transferencia lo dispone todo por adelantado y sólo les pide que avancen paso por paso. También pueden intuir el esfuerzo que la participación exige, y sentirse cansados por la energía que la “iluminación” de la realidad demanda, con el fin de superar los límites de la educación tradicional y conocer la realidad que les habían ocultado. Así, las personas pueden tener, a priori, un reconocimiento del rigor de la transformación, por lo que tal vez deseen escoger un camino para la educación liberadora que no exija mucho.

Los estudiantes y los profesores sólo aprenden *una* única definición de rigor: la autoritaria, la tradicional, que estructura la educación de forma mecánica y los desanima ante la responsabilidad de recrearse, a sí mismos y a su sociedad.

PAULO: Eso mismo. Hasta tal punto que, para ellos, lo que se ha *llamado* riguroso significa, *precisamente*, estar *distantes* de la responsabilidad. En el momento en que dices: "Cuidado, que ahora los invito a que sean responsables", ellos inmediatamente piensan, a la inversa, que tu hipótesis no es rigurosa. ¿Te das cuenta? Es muy interesante. Antes dije que tenía la impresión, pero ahora tengo casi la seguridad [ríe]. ¿Qué podemos hacer en esta situación? Tengo la convicción, Ira, de que debemos luchar con amor, *con pasión*, para demostrar que lo que estamos proponiendo es *absolutamente* riguroso. Al hacer eso, debemos demostrar que rigor no es sinónimo de autoritarismo, y que no quiere decir "rigidez". El rigor *vive* con la libertad, *necesita* la libertad. No puedo imaginar cómo ser riguroso sin ser creativo. Para mí, es muy difícil ser creativo si no hay libertad. Sin libertad, sólo puedo repetir lo que me han dicho.

Pienso que debemos comprender, con paciencia, que la cuestión del rigor en la educación liberadora no se nos ha planteado de manera provocadora, en el mal sentido de la palabra. Esta cuestión es, realmente, una curiosidad del estudiante o del joven profesor, pero si no fuéramos capaces de demostrar que el planteo dialógico es muy serio, muy exigente, muy riguroso, y que implica una búsqueda permanente de rigor, si no fuéramos capaces de demostrar eso haciéndolo, no mediante el discurso, considero que habríamos fallado en nuestra propuesta.

IRA: Sí, debemos demostrar en la práctica que la educación liberadora o dialógica trabaja con rigurosidad. En mi libro *Enseño crítico* incluí cinco capítulos sobre cursos concretos que evalué con este planteamiento, para situar las ideas en un aula de verdad. Pero quiero agregar algo más sobre la única definición que tenemos de rigor, la que les llega a los estudiantes y a los profesores por medio del currículo oficial.

Año tras año, ellos son socializados para reproducir una forma mecánica de educación, y esta se convierte en sinóni-

mo de rigor profesional. Este programa mecánico silencia y margina a los estudiantes: de acuerdo con un estudio reciente de Goodlad, menos del 1% del tiempo de clase está dedicado a la discusión crítica, y menos del 3% a mostrar algún aspecto emocional.⁷ Existen pocas experiencias de educación que demuestren otra cosa. Por el hecho de que los órganos centrales imponen un programa estándar y cada disciplina define el lenguaje apropiado y las materias de su plan académico, la propuesta oficial es que la enseñanza, en cualquier curso o en cualquier clase, puede ser medida cuantitativamente. Por medio de pruebas y mediciones, las autoridades deciden si el dinero invertido está bien o mal gastado; *cost-effective* o no, como dicen ellos. Entonces, saben si el tiempo en la escuela se está usando bien o mal y si el educador profesional merece el dinero que gana. Una cierta cantidad de información transferida a un cierto número de alumnos en un determinado período de tiempo equivale a rigor, a dinero de la escuela bien invertido, y a salarios de profesores bien ganados. ¿Te das cuenta de cómo la “cultura de los negocios” está detrás del “rigor” tradicional?

Las autoridades difícilmente abandonarán su “rigor” porque es un modelo autoritario de educación que se ajusta muy bien al control de arriba abajo. Aunque un desvarío allá arriba hiciera que las autoridades abrieran la puerta a la enseñanza transformadora, eso no liberaría a los profesores y a los alumnos, automáticamente, para que tuvieran una enseñanza dialógica. Tan sólo crearía las condiciones para inventar esa nueva educación.

⁷ Después de ocho años de estudio sobre la escuela pública, J. Goodlad aporta observaciones sobre cientos de aulas y calcula que solo el 3% del tiempo de clase tiene algún tono emocional, mientras que apenas el 1% es empleado en discusiones críticas abiertas (véase *A Place Called School*, Nueva York, McGraw-Hill, 1983). Para una observación anterior de estos trabajos, véase J. Bruner, “Learning and thinking”, *Harvard Educational Review*, vol. 29, n° 3 (verano), 1959, pp. 184-192.

Pocos de nosotros tenemos la experiencia suficiente como para romper drásticamente con nuestros viejos hábitos de enseñanza y aprendizaje. Nosotros *interiorizamos* las formas tradicionales, la vieja arquitectura de la transferencia de conocimiento, los hábitos autoritarios del discurso profesoral en clase. Por lo tanto, Paulo, pienso que el problema no es tan sólo criticar el centro de autoridad por el que muchos estudiantes y profesores se sienten oprimidos, sino definir el rigor creativo del diálogo para saber cómo empezar a usar el nuevo método con confianza. Al hacer eso, debemos admitir que las autoridades *distantes* que imponen el currículo en esta circunstancia también están dentro de nosotros, y deben ser expulsadas de nuestro pensamiento, así como de la sociedad exterior.

Otro obstáculo para nuestra confianza en la educación transformadora es una duda que permanece, del último gran período de experimentación. Los años experimentales de la década de los sesenta con frecuencia dieron origen a una clase permisiva y desestructurada, a la manera de una nueva educación "liberadora". Esa imagen de libertinaje, al contrario de una medida sopesada, permitió que los elitistas y conservadores juzgaran que la creatividad, la experimentación y la ruptura con la tradición significaban una ausencia de seriedad y rigor. Este telón de fondo, histórico, exige que discutamos que la educación liberadora no es ninguna pedagogía permisiva y sin dirección.

Mientras conversamos, también pienso en nuestros límites, en la clase de *alguna otra persona*. No podemos desarrollar un tipo de currículo que les caiga bien a esos estudiantes y profesores porque violentaría la creatividad de la pedagogía que tenemos en mente. Si he comprendido bien, la cultura liberadora se sitúa en las condiciones reales de las personas que están haciendo y rehaciendo su sociedad, de manera que su currículo diario no puede ser inventado por otra persona, a la distancia, para que luego se les entregue o se les imponga. Por otro lado, podemos tomar como referencia nuestro

propio proceso de aprendizaje, nuestra propia docencia, y reflexionar sobre lo que ellos sugieren. Así, Pablo, ¿por qué no hablas un poco más sobre el rigor creativo de la educación dialógica?

PAULO: Me gustaría decir algo más sobre esto. Quince días atrás, pasé un fin de semana muy interesante en la Universidad Autónoma de México. Tres días de trabajo con veinticinco profesores de muy buen nivel de seriedad y competencia. Discutimos juntos, cada día, durante cuatro horas, y en algunos momentos debatimos esta cuestión del rigor y el diálogo. Un profesor mexicano que pensaba como nosotros —la mayoría de ellos tenía esta perspectiva— dijo una cosa muy interesante: si una experiencia dialógica no se basa en la seriedad y en la competencia es *mucho peor* que una experiencia “bancaria”, en la que el profesor simplemente transfiere conocimiento. Estoy *absolutamente* de acuerdo con él. Desde el punto de vista de los estudiantes, un profesor dialógico que sea incompetente y poco serio provocaría consecuencias mucho peores que un educador “bancario” serio y bien informado.

IRA: ¿Cuáles serían esas consecuencias?

PAULO: Por ejemplo, la primera, y más perjudicial, es el testimonio de irresponsabilidad intelectual.

IRA: ¿Que el aprendizaje es algo impulsivo y desorganizado?

PAULO: Sí, que el conocimiento es algo que ocurre...

IRA: ... por azar.

PAULO: ¡Y no se trata de eso! El conocimiento requiere disciplina, exige muchas cosas de nosotros, y nos hace sentir cansados, a pesar de hacernos felices. No es algo que tan sólo

ocurre. El conocimiento, vuelvo a decirlo, no es un fin de semana en una playa tropical.

Un educador irresponsable, que habla como si su práctica fuera dialógica, trabaja contra el tipo de educación revolucionaria. Una segunda consecuencia, tan mala como la primera, es que el comportamiento irresponsable, *autodenominado dialógico*, convence a los educadores autoritarios de que ellos mismos deben ser autoritarios.

IRA: ¿Crees que la clase "liberadora" sin dirección se presenta como una educación sin rumbo, frágil, lo que hace que las autoridades proclamen la necesidad de un poder centralizado fuerte? ¿La irresponsabilidad y el desorden justifican el autoritarismo o ayudan a legitimarlo?

PAULO: Justifican sus métodos tradicionales.

IRA: ¿De la misma forma que las fuerzas-de-la-ley-y-el-orden usan el terrorismo para legitimar la restricción de la libertad?

PAULO: Sí; evidentemente, lo mismo en una dimensión *mucho* más política. Pienso, entonces, que aquellos que, como nosotros, creen en la educación liberadora, no porque nos *dijeron* que era buena, sino más bien a causa de nuestra opción *política*, deben ser muy exigentes. Es decir, no podemos darles la impresión a los estudiantes de que es fácil participar en nuestros cursos, porque, si lo hiciéramos, estaríamos obrando contra estas ideas. Y muchas cosas ya están contra ellas: la tradición, el autoritarismo en todo el mundo, e incluso muchos colegas *de izquierda*, que también son autoritarios, *exageradamente autoritarios*, y no pueden aceptar los métodos dialógicos.

Algunas personas de izquierda están religiosamente convencidas de que han recibido poderes de Dios, a pesar de no creer en Dios, para *salvar* a los estudiantes, para *salvar* al pueblo. Creen que tienen la verdad en sus manos y que su tarea

es caminar por el mundo como peregrinos de la revolución, sin discutir la "verdad" sino sencillamente colocándola dentro del mayor número posible de cabezas.

IRA: Como inyecciones de sabiduría revolucionaria.

PAULO: Exacto. *Debemos* decir que eso es reaccionario y *no* una actitud revolucionaria.

Tan sólo seis páginas

IRA: Hablemos un poco más sobre la actitud revolucionaria, de cómo trabaja a favor del rigor creativo.

Supongamos que queremos rechazar el modo autoritario de transferir conocimiento a los alumnos, y que, asimismo, no queremos ser cruzados de la izquierda, que imitan al profesor-transmisor al inyectar "verdad revolucionaria" en la cabeza de los estudiantes. Tenemos una pedagogía creativa, que busca reinventar el conocimiento basándonos en los temas, en las necesidades, en el lenguaje de los estudiantes, como un acto de iluminación del poder en la sociedad. ¿Cómo podemos describir el rigor de este proceso en detalles aún más precisos?

Dentro de la escuela oficial existe una gama de productos tangibles y seductores: el examen final, el recuperatorio, el test de respuesta múltiple, los exámenes de acceso a la universidad o los de habilitación profesional, entre otros, todo un baúl lleno de herramientas e instrumentos que rodean al profesor y al alumno.

Si nosotros no podemos programar un curso previamente y no podemos evaluar los resultados de forma mecánica, al final, ¿cómo demostramos el rigor del curso liberador? ¿Cómo demostramos, a nosotros mismos, a los profesores interesados, a nuestros críticos, e incluso a nuestros enemigos, que ahí hay rigor?



PAULO: Entiendo, pero mira que es muy difícil demostrar cualquier cosa a nuestros enemigos, porque ellos están completamente imbuidos de su propia comprensión del rigor. Por ejemplo, para ellos, una de las connotaciones de rigor es que nunca se debe intentar interpretar la realidad.

IRA: Sí, como ya hemos dicho, en especial entre algunos científicos físicos y sociales.

PAULO: En tanto que profesor, a pesar de que, modestamente, no hayas *proclamado* que eres un científico, debes hacer tu declaración, testimoniar a los estudiantes que ellos no tienen nada que ver con la interpretación o, peor aún, con el cambio de la realidad. Según la forma tradicional de enseñanza, la realidad no está ahí para interpretarla o cambiarla, sino para ser descripta, observada.

Es gracioso porque, para los tradicionales, los científicos que se dicen rigurosos pero niegan la interpretación, el concepto de observación implica que el observador debe colocar un cristal delante de él y ponerse guantes para no tocar, para no tener contacto con la realidad...

IRA: Para no contaminarse con las condiciones reales de la vida.

PAULO: Sí, para no contaminar la realidad y no ser contaminado *por ella*.

IRA: Ellos no proponen cualquier intercambio crítico entre el sujeto del conocimiento y el objeto que debe ser conocido. Proponen mistificaciones, como falsas explicaciones generales: que el capitalismo es la "libre iniciativa", en vez del control monopólico; que cualquier persona puede progresar todo lo que quiera, si trabaja suficientemente duro; y que, si fracasa, es por su culpa. Hablan también de que gozamos de libertad de prensa, y no tratan la cuestión de los medios de

comunicación de masa, altamente monopolizados y censurados.⁸ Estamos entrenados para describir, simplemente, partes limitadas de la sociedad, o ver a través de visiones de conjunto deformadas, y así el contacto con la realidad nos es vedado.

PAULO: La realidad, dicen ellos en su frágil rigor, es un *positum* que espera ser observado pasivamente, como si fuera posible continuar *siendo* con tan sólo observar. Nosotros nos *convertimos* en algo más porque estamos aprendiendo, conociendo, porque, *más que* observar, estamos *cambiando*. Esta es una de las connotaciones del rigor creativo en la educación dialógica, una de las más importantes. Si no cambias cuando estás conociendo el objeto de estudio, no estás siendo riguroso.

Los tradicionalistas son defensores del *statu quo* y se oponen a los cambios democráticos venidos desde abajo, de manera que no estoy preocupado por demostrarles que yo soy riguroso. Pero a los estudiantes debo demostrarles que tengo otra forma de ser riguroso, precisamente aquella por la que se hace algo más que observar: intentas *interpretar la realidad*. Así, cuanto más me acerco críticamente al objeto de mi observación, más consigo entender que ese objeto *no está*, porque *está convirtiéndose*. Entonces empiezo a notar cada vez más, en mi observación, que el objeto no es algo en sí mismo, sino que está relacionándose dialécticamente con otros que constituyen una totalidad.

Cuanto más allá vaya mi observación, de una mera descripción u opinión sobre el objeto a un período de práctica en el que empiece a conocer la razón de ser que explica el objeto, tanto más riguroso seré.

En mi abordaje de la realidad, reconozco también que el propio hecho de ser riguroso está realizándose en el tiempo,

8 Para una crítica detallada de la concentración de la propiedad de los medios de comunicación, véase B. Bagdikian, *The Media Monopoly*, Boston, 1983.

en la historia. Antes que nada, no es sólo una actitud individual, sino también una actividad social. Estoy conociendo algo de la realidad, con otras personas, en comunicación con otros.

En términos de currículo, pienso que puedes hacer estos estudios rigurosos mediante la lectura. La lectura sería es parte del rigor en el salón de clase dialógica. Evidentemente, los estudiantes necesitan leer. Tú necesitas leer a los clásicos de tu área y los estudiantes necesitan leer a Marx, por ejemplo, independientemente de su aceptación o rechazo en lo que respecta al rigor marxista. Lo que no puede negarse es la existencia de Marx, como tampoco la existencia de positivistas, estructuralistas y funcionalistas. Yo no acepto esa especie de *racismo científico*, en el que no se permite que los clásicos sean leídos o que sean considerados parte de la literatura fundamental.

IRA: Entonces, ¿crees que los estudiantes necesitan estudiar a los clásicos de cualquier disciplina, pero *no* como objetos a ser venerados?

PAULO: *Realmente* estudiar, leer seriamente, críticamente. Sin embargo —y no sé si estás de acuerdo conmigo—, hace algunos años, un alumno de posgrado me dijo que un profesor le había dado una bibliografía de *trescientos libros* para un semestre y me confesó: "Estoy volviéndome loco, no hago otra cosa que leer. No tengo tiempo para nada. Estoy creándome un problema muy grande con mi mujer y mis hijos". No entiendo cómo eso es posible. Tampoco sé si ese profesor los había leído realmente a todos. Y si los leyó, no estoy seguro de que los haya entendido. Pienso que es necesario destacar estas cuestiones a los estudiantes. Cuando critico a ese profesor y la lista de lecturas, no quiero afirmar lo contrario, es decir que no veo la necesidad de que se lean libros. Así, nuestra posición es muy difícil, porque pienso que es absolutamente preciso



explicarles a los estudiantes que necesitamos leer seriamente, por lo menos, algunos libros.

Otra cuestión que surge cuando pensamos en eso —no sé si en los Estados Unidos se da el mismo fenómeno que en Brasil— es que la nueva generación de brasileños llega a las universidades sin saber cómo realizar el tipo de lectura que las universidades exigen. Y digo “el tipo de lectura que las universidades exigen” porque ellos, de hecho, conocen *otro* tipo de lectura. Está claro que la mayoría tampoco sabe escribir como la universidad exige. Eso es un problema. Algunos profesores dicen: “No tengo nada que ver con eso, porque mi tarea aquí es enseñar a Hegel. Si no son capaces de entender a Hegel, ese es un problema de *ellos*, no *mío*”.

No veo las cosas de esta forma. En primer lugar, porque no creo que los estudiantes lleguen a la universidad sin saber que son responsables por un cierto tipo de lectura y de escritura. Es responsabilidad de ellos saberlo, pero hay razones por las que eso aún no está dentro del nivel de responsabilidades de la juventud, hecho que explica esta situación. Si soy un educador que busca un posible cambio social en mi país, no puedo decirles a los estudiantes: “No tengo nada que ver con eso. Y te pongo un cero”. No. Si pudiera ayudarlos, quizás entenderían mejor la necesidad de transformar la sociedad brasileña. Algunos profesores, incluso los de izquierda, demuestran su rigor arrasando con los estudiantes, obligándolos a abandonar el curso. Mi rigor está muy influido por mi opción política, con la que procuro ser coherente.

Así, mi rigor y mi posición política me llevan a ayudar a los estudiantes, enseñándoles a leer. ¿Cómo puedo hacer eso? Lo hago *simultáneamente* con la lectura de Hegel. Es decir, en lugar de decirles que necesitan leer el primer capítulo de un libro de Hegel o de Gramsci, leo un capítulo con ellos mientras dura el seminario. Leo con ellos, sin decirles que les estoy enseñando a leer, a saber qué significa leer críticamente, lo que se exigen a sí mismos en la lectura; que es imposible pasar a la página siguiente sin haber entendido todo lo que dice

la página actual; que si no entienden alguna palabra deben consultar el diccionario, y si el diccionario común no ayuda, deben consultar un diccionario filosófico, o sociológico, o etimológico. Leer un libro es una especie de investigación permanente. Eso hago con los estudiantes.

Recuerdo que hace unos dos años sugerí a un grupo de alumnos de posgrado que leyeran *seis páginas* de una reproducción impresa de un testimonio de un campesino en Brasil. Era la transcripción de una cinta, realizada por un antropólogo, gran amigo mío, un joven profesor como tú, que grabó esa conversación con el campesino, que luego se convirtió en el prefacio de un libro que él organizó. Esas seis páginas son uno de los mejores textos que he encontrado en Brasil después de mi regreso, en 1980, luego de dieciséis años en el exilio. El campesino critica la educación actual en el país.

Sugerí que los estudiantes leyeran ese texto y que, en la siguiente reunión, lo leyéramos en clase. A la semana siguiente, llevé mi ejemplar y empezamos a leer a las nueve de la mañana. Teníamos tres horas, con una pausa para el café, pero no hubo pausa, porque los estudiantes no querían parar de leer. Para realizar mi demostración de lectura seria, mi testimonio de iluminación crítica, empecé a leer pero, cuando llegué al final del primer párrafo, paré y les dije a los estudiantes: "Para mí, es imposible continuar si no me detengo aquí para pensar qué he leído. Quiero comprender mejor qué leí y por eso volveré al principio". Fui a la primera palabra y leí despacio. Cuando volví a parar, dije: "Ahora lo comprendo mejor, y voy a intentar decirles cómo interpreto lo que hay detrás de este lenguaje de campesino", y empecé a hablar sobre lo que estaba leyendo. Leí dos o tres fragmentos, haciendo lo mismo, me detuve de nuevo y dije: "¿Quién quiere continuar?". Uno de ellos empezó a leer.

Hicimos eso durante cuatro sesiones de tres horas cada una, para leer seis páginas: doce horas. Cuando terminamos, el último día, una profesora de Sociología de la Facultad de Medicina, que estudiaba el posgrado en Educación, se acercó

sonriendo y me dijo: "Paulo, debo decirte una cosa: cuando, hace un mes, sugeriste la lectura de este texto, lo compré y el domingo por la tarde, la víspera de la primera sesión, lo leí en veinte minutos, y me dije a mí misma: sólo quiero ver qué hará Paulo mañana. Porque tenemos tres horas de seminario, y no sé qué hará con este texto que he leído en veinte minutos. Después de pasar doce horas leyéndolo, mi conclusión es que, antes, no sabía leer". ¿Te das cuenta?

¿Cuál es mi opinión al respecto? (Quizás ahora no sea riguroso.) Mi tesis es que fue mejor para el grupo de posgrado haber pasado doce horas leyendo esas seis páginas conmigo. La socióloga me mostró su cuaderno repleto de anotaciones hechas durante las discusiones. Mi impresión es que, después de aquel ejercicio, debería ser más fácil, para los estudiantes, *leer solos*. Para entender qué significa leer, para que continúen por su cuenta. Pienso que, si de vez en cuando puedes leer con los estudiantes un capítulo como ese, desafiándolos, y después les sugieres otros capítulos para que los lean ellos solos y los discutan contigo, es mejor que obligarlos a la lectura de trescientos libros, sobre la base de cierta fe en una epistemología muy, pero muy problemática, según la cual, si insistes en algo, acabarás por conseguirlo. Pero "conocer" no es eso, no es solamente obtener aquello en lo que insistes, que será el resultado final de un ejercicio.

Este es un problema, no una certeza.

¿Te das cuenta de lo difícil que es nuestro campo, nuestro territorio?

IRA: Sí. Por una parte, queremos que el curso "iluminador" sea serio y, por otra, que *desarrolle* el hábito de la seriedad intelectual, en un ámbito cultural que desalienta a los estudiantes para que sean críticos. Peor aún, los estudiantes están habituados al modelo equivocado de "rigor", al estudio mecánico y de memorización. Debemos desarrollar el rigor crítico en una pedagogía que pida a los estudiantes que *asuman su propia dirección*, lo que significa autodirigirse. Así, la clase li-

beradora también busca absorber los temas y los materiales de los *contextos sociales* que dirijan la atención crítica sobre la realidad.

Asimismo, intentamos *valorar los textos que, tradicionalmente, no se han considerado con seriedad*, como la crítica política de la educación brasileña formulada por un campesino, cuyas palabras son estudiadas junto con los textos clásicos de educación escritos por profesores. Pienso que tu relato muestra *al profesor aprendiendo a costa de los alumnos*, sin saber de modo anticipado qué resultará de eso, pero inventando el conocimiento durante la clase, junto con los estudiantes. Ese es un momento complejo del estudio: el hábito del estudio se desarrolla, el material de estudio se transforma, la relación entre profesor y alumno es recreada, se establece una relación crítica entre el seminario y la sociedad. Todos esos impulsos convergieron en ese momento único, en el estudio intensivo del lenguaje del campesino. Eso convierte el campo estructurado y lleno de objetivos en un ejercicio riguroso, pero el resultado final de un momento educativo como ese no puede ser previsto de la misma forma que la evaluación de un profesor sobre la memorización de una bibliografía de trescientos libros. La prueba final es cómo se transforman los estudiantes al conocer el material, cómo cambian en lo que respecta al estudio y a su participación en la sociedad.

Tu análisis de un breve texto indujo a los alumnos a convertirse en lectores críticos de los textos y de la realidad, y de asuntos no tradicionales, al mismo tiempo. Parece una forma de transformar la educación en una investigación social *durante la clase misma*. Aquí, la educación no implica engullir libros, sino transformar las relaciones entre alumnos, profesores, la escuela y la sociedad.

Una pedagogía de este tipo es anticipadora en su forma, en su contenido y también en la actitud respecto de la lista tradicional de lecturas. Existe una fuerte tradición elitista que siempre mira hacia atrás, en busca de una Edad de Oro,

para aumentar el número de libros que leen los estudiantes y el número de trabajos que deben escribir. En el gran fantasma del pasado, las listas de lecturas respetables eran todas de trescientos libros. Aquellos que veneran el pasado consideran que el modelo está en retroceso y su respuesta es autoritaria: se endurecen con los alumnos y los profesores, y usan la lectura y la escritura como castigos y dispositivos disciplinadores.

Además de este punto de vista conservador, hay también, ahora, un liberalismo que resurge y dice que los estudiantes están ultrasaturados de información, memorización, libros didácticos enormes y aburridos y largas listas de lectura que dejan poco espacio para el cuestionamiento crítico en clase.⁹ Los liberales y los progresistas reconocen que el propio currículo interfiere en el aprendizaje, y que el programa

basado en la transferencia es un problema. Su decisión de estudiar seis páginas durante doce horas aclara radicalmente la cuestión del rigor. El análisis intenso de un material no tradicional (el testimonio del campesino), que es, por sí solo, una crítica de la sociedad, transforma la clase en un estudio crítico de la crítica social, que cuestiona al mismo subsistema en el que estamos situados ahora, la educación.

El problema no es indicar menos libros para que los estudiantes tengan tiempo de recordar *más* lo que leen. El



9 Desde 1983 el movimiento de reforma educacional dio a luz estudios importantes, que exigen una pedagogía más crítica y activa: el informe de la American Association of Colleges, "Integrity in the College Curriculum" (1984) y el informe del National Institute of Education, "Involvement in Learning" (1984). Se pueden encontrar estudios más antiguos sobre la pedagogía progresista en el trabajo de Charles Silberman, *Crisis in the Classroom*, Nueva York, 1970, y en el de Herb Kohl, *The Open Classroom*, Nueva York, 1969, y en *Basic Skills*, Nueva York, 1982, del mismo autor. Los estudios de Goodland, Boyer ySizer, citados en la nota 6, apuntaban también en esa dirección.

aprendizaje no es una olimpiada de memorización. La idea es hacer de la reflexión crítica de la sociedad una actividad fundamental, es evitar el vuelo sobre las palabras en un esfuerzo heroico para llegar al final de la lista de lecturas, el vuelo sobre la sociedad de una forma que impida aprender cómo se relaciona el aprendizaje con la realidad. Reducir el programa no es lo mismo que dotar a la pedagogía de un propósito crítico.

Por lo general, vemos que los profesores están siempre corriendo para "impartir la materia", para "cumplir el programa", para "completar lo básico o fundamental". Están oprimidos por esa carrera hasta el final del semestre, presionados a usar ciertos libros didácticos, o a tratar ciertos tópicos obligatorios en un determinado orden prescripto, en muchas clases, con muchos alumnos. Hay exámenes obligatorios al final, y el curso siguiente del currículo exigirá que el anterior haya cubierto una determinada cantidad de temas. Los profesores que se apartan de este procedimiento temen quedar mal si sus alumnos no superan las pruebas del programa o los siguientes cursos. Su reputación podría decaer, y hasta podrían ser despedidos. La idea de analizar una pequeña cantidad de material no tradicional se confronta a la preocupación por el currículo que angustia al profesor de manera permanente.

Se me ocurrió otra cuestión mientras hablabas sobre el lenguaje del campesino que estudió tu clase, otro aspecto sobre el que preguntan los profesores. Mencionaste el cuaderno de una estudiante que escribió veinte páginas sobre ese breve texto del campesino. Ese es un producto concreto del proceso, es un resultado tangible que puede mostrar el impacto del programa sobre el estudiante. Los profesores quieren saber, en cuanto a los resultados, los productos de las clases liberadoras. ¿Qué otro ejemplo podrías ofrecernos, que muestre productos finales? ¿Qué más puede demostrar que el proceso fue productivo, constructivo y riguroso? Los profesores piden testimonios del proceso.

PAULO: Sí, es importante. En mi experiencia en Brasil, he recibido trabajos de fin de curso de tal nivel de crítica y creatividad que a menudo les pido a los autores que me obsequien una copia. Tengo algunos de esos trabajos en el centro de educación que creamos en San Pablo, con el nombre de los autores, para que otros estudiantes puedan leerlos. Algunas veces realizan análisis críticos muy interesantes sobre sus experiencias.

Por ejemplo, no sé si recuerdas algunos comentarios que hoy hice con respecto a la libertad de pensar y ser creativo, después de las tres sesiones del seminario en la Universidad de Columbia Británica. Si debes evaluar la eficiencia de un curso según el conocimiento medido en centímetros, llegarás al fracaso total con este tipo de método liberador. Es *imposible* medir el conocimiento con una regla, como si hoy, en clase, hubiéramos hecho diez metros de conocimiento [*rie*]. La cuestión es saber si en este semestre los alumnos, a pesar de que no hayan leído doscientos libros sino algunos buenos, esenciales y fundamentales, han ido más allá del estadio de las meras opiniones sobre los hechos y han adquirido una comprensión crítica mucho mayor. Eso es, para mí, el "rigor riguroso". Significa superar las opiniones mediante el dominio de la *razón de ser* de los hechos.

IRA: Muchos profesores estarán de acuerdo contigo. Ellos quieren que los alumnos profundicen más allá de los hechos superficiales y de las meras opiniones. La *dimensión* del programa oficial sabotea esos objetivos, pero el *contenido* de lo que es leído también interfiere en la seriedad de los estudiantes, porque los libros didácticos y los artículos técnicos están escritos en un lenguaje artificial y en un idioma político que impide que los estudiantes conozcan los conflictos de poder de cualquier época, de cualquier disciplina, de cualquier asunto. Sería una buena noticia para los profesores tener un programa obligatorio más acotado, pero son ellos los que deben descubrir qué material y qué textos provocarán la reflexión dinámica de los estudiantes.

Otra posibilidad es que el profesor se "suelte", como hiciste tú en aquella clase, aprehendiendo el material ante los estudiantes con los estudiantes. Eso señala, por sí mismo, un momento creativo, en que el conocimiento está teniendo lugar allí mismo. El profesor convierte en válida la enseñanza cuando se aprende creativamente durante el proceso.

Puedo decirte cómo se siente quien se sumerge en un programa y en un manual. ¿Sabes qué hago yo en el subte de Nueva York? Converso con los alumnos del instituto o de la universidad que llevan manuales o leen libros. Les pregunto a qué llaman textos. Ellos se quejan de las dimensiones y también del peso de los volúmenes, y protestan por el precio, incluso aquí en la facultad. El negocio de los manuales, en los Estados Unidos, es una industria de billones de dólares cada año. Cada manual es un kilo y medio de sabiduría y treinta dólares de conocimiento. Pero pocos alumnos hablan del placer de aprender con esas versiones descoloridas de la historia y de la sociedad.¹⁰ Los manuales acostumbraban tener una pulgada de grosor, después dos, y ahora más aún. El cuerpo-de-conocimiento está creciendo rápidamente y, en consecuencia, los manuales serán gigantescos volúmenes de material impreso, cargados en camillas a través del subte de Nueva York [*Paulo ríe*]. Y harán falta dos estudiantes para llevar el libro a la escuela, uno en cada punta. Empezarán a leer el texto en el instituto y lo terminarán cuando se jubilen.

Si proponemos una reducción radical de la transferencia de información en la clase, o en los manuales, en beneficio de análisis más amplios de materiales considerados como textos *problemáticos*, sobre la vida social, podemos esperar ir más allá



10 Para las discusiones sobre el material ideologizado de los principales manuales, véanse F. Fitzgerald, *America Revised*, Nueva York, 1979; W. Griffin y J. Marciano, *Teaching the Vietnam War*, Montclair, 1979, y J. Anyon, "Ideology and United States history textbooks", *Harvard Educational Review*, vol. 49, nº 3 (verano), 1979, pp. 361-386.

de los resultados mínimos del currículo regular. Pero quisiera señalar una consecuencia, un resultado de la saturación de los alumnos con informaciones aburridas: toda esa actividad educativa del programa oficial no utiliza el lenguaje *de los estudiantes*, ni desarrolla su deseo crítico, ni se relaciona con los temas profundamente arraigados en sus vidas. Los alumnos de mi curso no hablan el inglés de los manuales o de los profesores. Sus temas, sus asuntos de cada día, son el sexo, la vida familiar, el dinero, el trabajo, la comida, los deportes, el crecimiento, la música, las drogas, la seguridad en la calle, en los automóviles, etc. Ellos ya saben que la escuela, el lugar donde se supone que tiene cabida el aprendizaje, poco tiene para decir de las cosas que más les interesan. Y lo que la escuela dice no es dicho en el lenguaje que ellos emplean. Ya puedes imaginar lo fácil que resulta, en esas condiciones, que los estudiantes se conviertan en antiintelectuales.

En los Estados Unidos, la mayor parte de los estudiantes da por sentado que cualquier material que el profesor lleve a clase será extraño a sus intereses. Se preguntan si serán capaces de soportarlo, y no esperarán a estar suficientemente inspirados como para digerirlo palabra por palabra. Ofrecer *menos lecturas* no será suficiente, por sí solo, para cambiar esa percepción. En la actualidad, cualquier cosa que los estudiantes tengan voluntad de hacer, desde comer una hamburguesa hasta correr con patines, es más atractivo que la educación. Lo "menos" que se haya elegido y cómo sea presentado son aspectos decisivos. Y también importante es la percepción de los estudiantes del hecho de que el profesor que da menos cosas para hacer también exige menos.

Un alumno que es también profesor

PAULO: Comprendo lo que quieres decir, y es muy interesante. Recuerdo que, cuando impartía clases en la Universidad de Ginebra, al final del seminario, en la evaluación que intentamos

realizar juntos, uno de los alumnos me hizo una crítica muy interesante, que tiene que ver exactamente con lo que tú dices.

Al intentar aplicar la metodología en la práctica, con ellos, ella misma como objeto de reflexión, en la evaluación conjunta del seminario este estudiante me dijo: "Paulo, hoy, después de nuestra experiencia en este semestre, debo hacerte una crítica. Sin embargo, considero que es una crítica necesaria y espero estar colaborando". Le dije "Está bien", y él continuó: "Has cometido un solo error al trabajar con nosotros, pero es un error muy serio. Cuando llegaste aquí, al principio del semestre, pensaste que estábamos preparados para asumir la responsabilidad de modelarnos, junto a ti, pero no tenías ningún derecho de pensar así. Supusiste algo que no estaba comprobado. ¿Y qué es lo que hiciste? Te *suicidaste* como profesor. En lugar de eso, deberías de haberte expuesto a nuestro asesinato" [*Ira ríe*].

"Como único profesor en el seminario, deberíamos matarte, para que renacieras como un alumno que también es un profesor. En vez de eso, cometiste el suicidio en nuestra presencia y eso creó, en nosotros, la sensación de estar huérfanos." [*Paulo ríe*].

Yo sonreí y le dije: "Sí, estoy de acuerdo contigo, completamente. No tenía ningún derecho a cometer este error".

Pienso que es precisamente eso que estás diciendo ahora. En algunas situaciones, en algunas circunstancias, el objetivo democrático de la educación liberadora puede llevar a la irresponsabilidad si los estudiantes lo entienden como que esperamos menos de ellos. El educador responsable debe ser, al menos, seis personas: un profesor, liderando como profesor y aprendiendo como alumno, creando un clima abierto en muchos sentidos, pero nunca, nunca un clima de *laissez faire, laissez passer*, sino, por el contrario, un clima democrático. Así, al hacer eso, los estudiantes empiezan a aprender de forma diferente. Ellos realmente aprenden a participar. Lo que resulta imposible es enseñar participación sin participación. Es imposible hablar de participación sin experimentarla. No

podemos aprender a nadar en esta habitación; debemos ir al agua. La democracia es lo mismo: se aprende democracia haciendo democracia, pero con límites.

IRA: Este es un punto de partida importante entre la educación tradicional y la liberadora. El currículo oficial nos habla constantemente de democracia, sin permitir que los estudiantes tengan la libertad de practicarla. Tu historia de Ginebra es una lección de cómo hay que situar la práctica liberadora de la democracia en los límites del desarrollo de los estudiantes. La directividad y la libertad de cada clase deben repensarse constantemente para cada curso nuevo.

A mi entender, en una clase liberadora, el profesor busca retirarse, gradualmente, como director del aprendizaje, como fuerza directiva. En la medida en que los estudiantes empiezan a tomar iniciativas más críticas, el profesor alienta su autoorganización, su participación en la organización del currículo. Sería imposible esperar que las autoridades tradicionales planearan su propia retirada del poder en una institución, incluso en la escuela. El objetivo autoorganizador de la clase liberadora es delicado, como lo demuestra tu seminario de Ginebra. Puedes soltar la autoridad demasiado pronto, como también puedes soltarla demasiado tarde. Calcular eso es un asunto sin garantías que compromete, más que cualquier otro momento, al profesor en tanto que político, científico y artista, sintetizando, a partir de muchas indicaciones y ejercicios, una comprensión sobre cuándo y cómo traspasar la autoridad a los estudiantes.

En contraposición, el profesor tradicional es siempre el responsable, desde el comienzo hasta el final. Su autoridad acecha a una distancia inmutable de los estudiantes. Esa autoridad debe ser inamovible, para que todo el currículo programado, desde la lección A hasta la Z, sea cumplida dentro del plazo previsto, gracias a la iniciativa del profesor. Esa autoridad fija del profesor interfiere con el desarrollo crítico de los estudiantes; él debe ser activo, mientras hace que los alumnos sean reactivos.

PAULO: Sin embargo, creo que la cuestión no es que el profesor deba tener cada vez menos autoridad. Para mí, lo importante es que el profesor democrático nunca, realmente nunca, transforme la autoridad en autoritarismo. Nunca podrá dejar de ser una autoridad, o de tener autoridad, ya que sin ella es muy difícil modelar la libertad de los estudiantes. La libertad necesita autoridad para hacerse libre [ríe]. Es una paradoja, pero es verdad. La cuestión, sin embargo, es que la autoridad sepa que el fundamento se encuentra en la libertad de los otros; y si la autoridad niega esa libertad y corta esa relación que la fundamenta, entonces creo que ya no es más *autoridad* y se ha vuelto *autoritarismo*. De la misma forma, si además de la libertad, en la dialéctica, no se atiende a la autoridad, porque la autoridad renuncia a sí misma, o se niega a sí misma, la tendencia es a que la libertad deje de ser tal para transformarse en libertinaje. En ninguno de los dos casos podemos hablar de democracia, ni de disciplina, ni de creación o de recreación democrática de la libertad. Tendremos libertinaje, de abajo hacia arriba, e imposición, de arriba hacia abajo.

Por ello, estoy convencido de que el educador, sin tener en cuenta si trabaja en el nivel preescolar, primario o universitario, debe asumir la autoridad necesaria, sin superarla o destruirla, convirtiéndose en autoritario. Eso no es fácil. Tenemos diferentes maneras de ser autoritarios. Incluso una manera muy falsa y muy hipócrita, en la que hacemos una llamada manipuladora: algo es A, pero intentamos decir que en realidad es B. Podemos ser autoritarios de forma amable, manipuladora y también sentimental, seduciendo a los estudiantes con paseos por calles floridas, sabiendo de antemano qué puntos escogerás para que ellos aprendan. Pero no quieres que ellos conozcan tus planes, tu mapa.

IRA: Tienes razón cuando realizas esa distinción entre autoridad y autoritarismo. Yo uso la autoridad y la necesito para dirigir mis clases. Estoy abierto a compartirla, al hecho de que los estudiantes se erijan en codirectores del currículo.

Cuanta más confianza tengan en mí, en tanto que autoridad que dirige un curso productivo, mantiene la disciplina, tiene un buen dominio del conocimiento y de cómo obtener más conocimiento, más confianza tendrán en mis intervenciones. Estoy de acuerdo en que los educadores liberadores deben usar la autoridad dentro del límite de la democracia. Cómo hacerlo en la práctica es más difícil de demostrar. Cada clase, cada grupo de estudiantes, cada situación exigirá que el profesor ajuste la ecuación autoridad/libertad. Como no podemos saber con anticipación, exactamente, cuál será la ecuación para cualquier clase, vamos ganando experiencia cuando practicamos la autoridad con libertad, y podemos ver fácilmente si el método es acertado o no por la conducta de la clase.

Mis comentarios anteriores sobre autoridad surgieron de unas pocas experiencias. Una fue la enorme ausencia de libertad y democracia en las escuelas, y la gran presencia de libertinaje y autoritarismo. Los profesores y los administradores imponen a los alumnos un currículo oficial, y estos reaccionan con resistencia. La forma de ejercer la autoridad y la pedagogía produce la crisis, mientras que se culpa a la "mediocridad" de los estudiantes por el fracaso de la educación. Al acentuar la necesidad de que haya menos autoridad en el profesor, reacciono también ante una opresión que siento al caminar por los pasillos de la facultad. Con frecuencia, escucho el tronar de la voz de ametralladora del profesor mientras las filas de estudiantes silenciosos y desazonados miran hacia adelante, algunos tomando notas, otros masticando chicle, o bien fumando o durmiendo, con muy poco intercambio entre las partes. Estas experiencias de los estudiantes condicionan sus respuestas contrarias a la educación dialógica. Debo comprometerlos en el aprendizaje de forma provocativa para recuperarlos de los efectos mortíferos de los otros cursos a los que asisten.

Cuando un alumno te pone a prueba

IRA: Otro hecho que quería remarcar es la movilidad del profesor en un proceso liberador. Aprendo y me modifico en el transcurrir del aula. Ya escribí algo sobre la variedad de formatos que un aula liberadora puede tener. Cuando digo que la autoridad tradicional está "fijada" a una distancia constante de los alumnos, sugiero que el educador liberador puede ajustar su papel en el aula según las necesidades del estudio. Esta disposición a ser una autoridad móvil es un aspecto de la transformación del profesor. Este puede realizar una clase expositiva, conducir una discusión, organizar grupos de estudio en clase, supervisar investigaciones de campo fuera de clase, proyectar películas, complementar los puntos de vista con aquellos que falten en clase, o puede actuar como un bibliotecario, ayudando a los grupos de estudio a encontrar materiales, o destinar largas horas a las exposiciones de los estudiantes, etc. La disposición a moverse con el grupo implica una predisposición a ser flexible en cuanto a la forma de autoridad que ejerza. Para los estudiantes, esa flexibilidad es señal de la apertura del curso.

La autoridad del profesor debe estar siempre ahí, pero debe cambiar cuando los estudiantes cambien. Así, el estudio evoluciona cuando ellos emergen como sujetos críticos del acto de conocimiento. Si el proceso funciona, el profesor también se recrea.

PAULO: Sí, esa es la capacidad de ser creativo, es decir, de comprender el desarrollo de la práctica del profesor. No es un hecho inmóvil. Su manera de trabajar en este semestre no será, necesariamente, la misma de los semestres siguientes.

No sé si los alumnos y los profesores preguntan, en cuanto a esta cuestión de la autoridad en el salón de clase dialógica, si el profesor es igual, o no, que los estudiantes. Este tema es muy interesante. La experiencia de *estar por debajo* lleva a los

alumnos a pensar que, si eres un profesor dialógico, niegas definitivamente las diferencias entre tú y ellos. De una vez por todas, somos todos iguales. Pero eso no es posible. Debemos ser claros con ellos: no, la relación dialógica no tiene el poder de crear una igualdad como esa, es imposible. El educador continúa siendo diferente de los alumnos, pero —y esta es, para mí, la cuestión central de la diferencia entre ellos—, si el profesor es democrático, si su sueño político es de *liberación*, no puede permitir que la diferencia necesaria entre el profesor y los alumnos se vuelva “antagónica”. La diferencia continúa existiendo. Soy diferente de los alumnos, pero, si soy democrático, no puedo permitir que esa diferencia sea antagónica. Si ellos se vuelven antagonistas, es porque me he vuelto autoritario.

IRA: No estabas abierto al cambio.

PAULO: Sí, me volví rígido, cerrado a la democracia. Y es muy interesante porque, en un momento determinado, los estudiantes hacen la prueba. Están tan condicionados por los profesores autoritarios que, cuando llegas tú y les dices que esa clase será diferente, que aquí tenemos el derecho a pensar y formular preguntas, a criticar, y no tan sólo el derecho, sino también el deber, es posible que uno de los estudiantes haga la primera prueba. Podría provocar haciendo algo que sería penalizado por un profesor autoritario. Lo hará para saber si has dicho la verdad. Si tú lo castigas, no estarás siendo honesto, realmente, y tu discurso no tendrá ningún valor. Pero si no le dices nada al alumno, tu discurso *tampoco* tendrá valor alguno. ¿Entiendes lo difícil que es?

IRA: Sí, los alumnos son expertos en la lucha por el poder en clase.

PAULO: Los alumnos necesitan saber que la libertad debe ser castigada en algunos momentos. Y que es necesario que el

castigo sea impuesto por la autoridad. Por ejemplo, Elza y yo nunca dejamos de reprender a nuestros hijos cuando era necesario. Nunca les pegábamos, no era necesario. Eran absolutamente vírgenes en eso. Pero les llamábamos la atención y hablábamos seriamente con ellos. Con todo, nunca dijimos "no" sin dar las razones por las que lo hacíamos.

Seis años atrás, en un curso de posgrado en Brasil, una mujer puso a prueba mi declaración de libertad, el primer día de clase. Finalmente, tengo la seguridad de que esperaba que yo la expulsara, para demostrar que no era realmente abierto. En mi discurso, yo no podía hacer eso, pero tampoco podía, simplemente, sonreír. Cuando ella terminó de hablar, haciéndome a priori una crítica increíble, hablé con ella seriamente, usando la autoridad del profesor, pero no la expulsé del seminario, y al final del semestre obtuvo una buena calificación. Era una mujer capaz. Nos hicimos amigos porque creo que ella tampoco quería eso.

A ese tipo de situaciones te enfrentas cuando tu opción es una opción liberadora, por el uso de la democracia, la libertad y la autoridad al mismo tiempo. Uno no puede aceptar la invitación al autoritarismo que la ideología dominante te propone *cuando un alumno te pone a prueba*.

IRA: El alumno es el mensajero de la ideología que domina, e invita al profesor liberador a caer nuevamente en las relaciones rígidas.

En el salón de clase tradicional, el profesor y los alumnos intentan manipularse, uno a otro, al mismo tiempo. El terreno en el que se encuentran es la lucha por el poder para ver quién controlará el proceso. Es imposible trascender esa división antagónica, a no ser que la pedagogía practique la democracia. En este caso, los alumnos recibirán señales que se oponen a la resistencia al trabajo intelectual que han aprendido.

Cuando, en la clase, me enfrento a las pruebas con que los alumnos intentan someter la democracia o mi autoridad, repaso todas las maneras en que los estudiantes pueden mani-

pular a un profesor. A menudo, los desafíos parten de varios estudiantes, uno tras otro, o todos al mismo tiempo. Procuro no olvidar comportarme de una manera que revierta sus expectativas y, por lo tanto, interfiera con la rutina de su conducta. Pese a ello, toda mi argumentación, mi ingeniosidad y mis buenas intenciones no siempre son suficientes, y habitualmente debo pedir que ciertos alumnos abandonen el curso. No puedo dejar que destruyan mi trabajo o las posibilidades de aprendizaje de los otros estudiantes, y entonces les pido que se retiren, si es que no consiguen cambiar, o les doy algún trabajo para sacarlos del aula. Los otros alumnos con frecuencia se sienten aliviados al ver que yo afirmo mi autoridad, al expulsar a alguien tan perturbador. Lo hago porque debe hacerse.

Creo que nuestro sistema económico causa algunos daños en las personas que no pueden repararse. Creo que es importante decir que muchos profesores en las escuelas públicas, y en algunas facultades en los Estados Unidos, muchas veces se enfrentan a este antagonismo, alienación y resistencia, que no hay pedagogía que pueda, actualmente, revertir. El problema exige algo más que una filosofía de enseñanza o un método didáctico.

Por mi experiencia, considero que el antagonismo de los estudiantes es más difícil de ser controlado en grupos grandes. El número de pruebas a las que se enfrenta el profesor se multiplica. Con grupos más reducidos será más fácil para el educador liberador vencer las manifestaciones de alienación. Es muy fácil decir, en términos de reforma educativa, que un mal proceso con cuarenta alumnos será un mal proceso con veinte: la educación de transferencia, o educación *bancaria*, no será mejor por hacerla con tan sólo la mitad de los estudiantes. La naturaleza del proceso es el primer problema. Aun así, el tamaño de la clase es un asunto importante también, porque un profesor que trabaja exigido será menos paciente en un proceso experimental.

Así, Paulo, pienso que la cuestión que has planteado sobre las diferencias no antagónicas es importante. El profesor es

siempre diferente, y no es igual a los alumnos, aun cuando se promuevan relaciones democráticas en clase. Este es otro modo de describir el papel del líder que el profesor liberador debe ejercer. El profesor dialógico tiene más edad, está más informado, es más experimentado en el análisis crítico y está más comprometido con un sueño político de cambio social que los alumnos. De hecho, estas diferencias hacen que el proyecto liberador sea posible. Una persona que trabaja por la transformación en las escuelas o en las universidades, trabaja en situaciones establecidas contrarias a la libertad, donde el currículo oculta la realidad. Si el profesor decide desafiar la dominación, debe llevar ese sueño político a ámbitos donde no es más que una posibilidad. El profesor es diferente no sólo por su formación, sino también porque lidera un proceso de transformación que no tendría lugar por sí solo.

4. ¿Que es el “método dialógico” de enseñanza?

La “pedagogía situada”
y el *empowerment*



IRA: Me gustaría plantear algunas preguntas sobre el lenguaje de la pedagogía liberadora. Los profesores preguntan sobre el vocabulario específico de la enseñanza de transformación. Son conceptos clave que aparecen a continuación: "diálogo", "pedagogía situada", "*empowerment*", "concientización", "conciencia crítica", "codificación" y "temas generadores".

A menudo has dicho que el profesor es un artista y un político. Lo que ha sido más evidente es la política de la pedagogía como una actividad social a favor de la libertad y contra la dominación, como una acción cultural dentro o fuera del aula, donde el *statu quo* es cuestionado, y los aspectos oscuros del currículo oficial y la cultura de masas son penetrados por el estudio iluminador. Ahora, necesitamos discutir de qué forma el profesor es un artista cuando hace estos descubrimientos, en el aula, es decir, la estética de la reforma liberadora.

Así, ¿por qué no empiezas con las primeras palabras clave: "diálogo" o "educación dialógica"? Los profesores preguntan con frecuencia sobre ellas. Saben algo sobre "diálogo"; han sido alumnos en cursos en los que el método del profesor era el "diálogo socrático". Muchas veces utilizan este modelo en sus clases. En otro tipo de "diálogo", los profesores están familiarizados con clases con argumentación. La "argumentación" es una clase menor, que sigue el modelo de la clase expositiva, en la que el profesor repasa las lecturas indicadas o la clase anterior, en un formato de pregunta-

respuesta-discusión. Muchos utilizan también círculos de debate en sus clases.

Habitualmente, en las facultades encontramos que los profesores imparten clases expositivas a un gran número de alumnos, que se sientan en aulas enormes, toman apuntes, o duermen, o divagan, o realizan trabajos de casa mientras el profesor habla, o hablan entre ellos. Un estudiante de posgrado desganaado dirige el curso de una argumentación. Esta es la educación *cost-effective*, con el mínimo de contacto personal entre profesores y alumnos. El contacto con el profesor está reservado a los estudiantes de posgrado, a los alumnos de graduación y a las clases de superdotados, o a alumnos de las universidades más caras, donde se invierte más dinero en una élite. En la enseñanza básica, los distritos escolares más ricos y las escuelas particulares también ofrecen grupos menores a su alumnado.

Aquí, se puede ver el problema sobre el "diálogo". El *derecho* a tener una breve discusión empieza como un privilegio de clase. Cuanto más de élite sea el estudiante, es más probable que pueda discutir con el profesor. Para el resto, quedan las grandes clases en las facultades, mezcladas en sesiones de argumentación dirigidas por monitores desganaados, o los grandes grupos en las escuelas públicas de pocos recursos. Y aunque hubiera clases más reducidas, por lo general, eso no significaría, automáticamente, un aula liberadora. Los profesores aún están dominados por el método de la transferencia de conocimiento. En los grupos de discusión, el discurso de los alumnos también está restringido por la transferencia de conocimiento oficial y por las relaciones autoritarias del discurso que inhiben la crítica al programa.

El privilegio de las clases reducidas y el predominio del conocimiento oficial son el contexto social para nuestra conversación sobre diálogo liberador o educación dialógica. ¿De qué forma el método dialógico presenta un modelo diferente de aprendizaje y conocimiento?

El papel del diálogo en la pedagogía iluminadora

PAULO: Antes que nada, Ira, pienso que no deberíamos entender el "diálogo" como una técnica que *sólo* podemos usar para obtener algunos resultados. Tampoco podemos ni debemos entender el diálogo como una *táctica* para convertir a los alumnos en nuestros *amigos*. Eso haría del diálogo una técnica para la manipulación, en lugar de la iluminación. Al contrario, el diálogo debe entenderse como algo que forma parte de la propia naturaleza histórica de los seres humanos. Es una parte de nuestro progreso histórico en el camino para convertirnos en seres humanos. ¿Está claro este pensamiento? Es decir, el diálogo es una especie de postura necesaria, en la medida en que los seres humanos se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos. El diálogo es el momento en que los humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad, de la manera que la hacen y la rehacen. Otra cosa: en la medida en que somos seres comunicativos, que nos comunicamos los unos con los otros, nos volvemos más capaces de transformar nuestra realidad, somos capaces de *saber que sabemos*, que es algo *más* que sólo saber. De alguna manera, por ejemplo, los pájaros *conocen* los árboles. Ellos también se comunican entre sí, usan una especie de lenguaje oral y simbólico —no un lenguaje escrito—, pero no saben que saben (al menos por ahora, científicamente no tenemos la seguridad de que ellos sepan que saben). Por otro lado, *no-sotros*, seres humanos, sabemos que sabemos, y sabemos también que no sabemos. Por medio del diálogo, reflexionando juntos sobre lo que sabemos y lo que no sabemos, podemos actuar críticamente para transformar la realidad.

Cuando nos comunicamos, en el proceso de conocimiento de la realidad que transformamos, comunicamos y sabemos *socialmente*, a pesar de que el proceso de comunicación, de conocimiento, de cambio, tiene una dimensión individual. Pero el aspecto individual no es suficiente para explicar el proceso. Conocer es un acontecimiento social, aunque con

dimensiones individuales. ¿Qué es el diálogo, en este momento de comunicación, de conocimiento y de transformación social? El diálogo *sella* la relación entre los sujetos cognitivos; podemos, por lo tanto, actuar críticamente para transformar la realidad.

IRA: Desde otro ángulo, añadiría que el diálogo valida o invalida las relaciones sociales de las personas comprometidas en esa comunicación. Es decir, comunicar no es un mero verbalismo, no es un mero ping-pong de palabras y gestos. La comunicación afirma o cuestiona las relaciones entre las personas que se comunican, el objeto en torno al cual se relacionan, y la sociedad en la que están. El diálogo liberador es una comunicación democrática, que invalida la dominación o reduce la oscuridad, al afirmar la libertad de los participantes de rehacer su cultura. El discurso tradicional convalida las relaciones sociales dominantes y la forma heredada y oficial del conocimiento.

PAULO: Eso mismo. Además, mediante esta forma de entender el diálogo, el objeto que se debe conocer *no es* de posesión exclusiva de uno de los sujetos que hacen el conocimiento, de una de las personas implicadas en el diálogo. En el caso de la educación, el conocimiento del objeto que ha de ser conocido no es posesión exclusiva del profesor, que concede el conocimiento a los alumnos en un gesto benevolente. En lugar de ese afectuoso regalo de información a los estudiantes, el objeto que ha de ser conocido es mediador de los dos sujetos cognitivos. En otras palabras, el objeto que ha de ser conocido es colocado en la mesa *entre* los dos sujetos del conocimiento. Ellos se encuentran en torno a él, y a través de él, para realizar una investigación conjunta.

Está claro que el educador ya tiene cierta experiencia gnosológica para elegir ese objeto de estudio, antes de que los alumnos lo encontraran en el aula, o para describirlo y llevarlo a la discusión. El contacto previo del educador con el

objeto que ha de ser conocido *no* significa, sin embargo, que este haya agotado todos los esfuerzos y todas las dimensiones en su conocimiento.

IRA: El profesor conoce el objeto de estudio *mejor* que los alumnos cuando empieza el curso, pero reaprende el material mediante el proceso de estudiarlo con los alumnos, ¿verdad?

PAULO: Esa es, *exactamente*, la cuestión. Podría ampliar lo que has dicho en un lenguaje conceptual, diciendo, por ejemplo, que el educador rehace su "cognoscibilidad" mediante la "cognoscibilidad" de los educandos. Es decir que la capacidad del educador de conocer el objeto se rehace, cada vez, por medio de su propia capacidad de conocer a los alumnos, del desarrollo de su comprensión crítica.

¿Qué es el diálogo en esta forma de conocimiento? Precisamente esa conexión, esa relación epistemológica. El objeto que ha de ser conocido, en un determinado lugar, vincula esos dos sujetos cognitivos y los lleva a reflexionar juntos sobre el objeto. El diálogo es la confirmación conjunta del profesor y los alumnos en un acto común de conocer y reconocer el objeto de estudio. Entonces, en lugar de transferir el conocimiento estáticamente, como si fuera una postura *fija* del profesor, el diálogo requiere una aproximación dinámica en la dirección del objeto.

IRA: El profesor puede decir, de antemano, que conoce el material, que conoce la ciencia de la oceanografía o una novela de Zola, o esta máquina de aquí adelante, o también las hamburguesas que comemos en la cafetería, pero en el proceso dialógico reaprende el material cuando lo estudia nuevamente con los alumnos.

PAULO: Sí, esa es la cuestión de la educación dialógica. Pero retomemos esta cuestión una vez más, estimado amigo Ira. ¿Por qué algunos educadores consideran *excéntrica* esta perspectiva del acto de conocer, una cosa excéntrica que viene

del Tercer Mundo? ¿Cómo es posible pensar así? La educación dialógica es una posición epistemológica y no una invención excéntrica o una práctica extraña venida de una parte exótica del mundo.

Yo acepto, por ejemplo, que muchas personas del Primer Mundo y del Tercer Mundo me digan: "Paulo, todo va bien, es buenísimo; sin embargo, no acepto esta posición porque, para mí, el papel del educador es el de *enseñar* al educando". Y yo respondo: "Está bien, esa es tu posición –autoritaria–, esa es tu comprensión de la epistemología, pero no la mía". Acepto ese tipo de diálogo sobre las diferencias. Lo que no acepto, sin embargo, es que digan que el diálogo es una forma excéntrica de aprender, oriunda del Tercer Mundo, como si estuviera haciendo propaganda con unas herramientas extravagantes. No, esto es un debate sobre epistemología, y no sobre artes demoníacas provenientes de un lugar pintoresco.

Precisamente, porque aquí hay una epistemología, mi posición no es la de *negar* el papel directivo y necesario del educador. Pero *no soy* el tipo de educador que se considera *amo* de los objetos que estudio con los alumnos. Estoy extremadamente interesado en los objetos de estudio –ellos estimulan mi curiosidad y transmito ese entusiasmo a los alumnos–, entonces, todos juntos podemos iluminar ese objeto.

IRA: Imagina tan sólo cómo perturba esta epistemología al educador tradicional. No me sorprende el hecho de que la llamaran "excéntrica". Piensa en la diferencia entre administrar un curso con un programa especializado –una larga bibliografía, una serie de exposiciones proferidas por el profesor, una seguidilla de sesiones de preguntas, y un examen final para evaluar los conocimientos– y un curso donde el profesor entra sabiendo mucho, pero sale habiendo "reaprendido" por la búsqueda dialógica, por el redescubrimiento de material *con* los alumnos.

El método expositivo sitúa al profesor como una autoridad que transfiere conocimiento especializado a los alumnos. El

método socrático defiende la posición por la cual la respuesta correcta ya está en la cabeza del profesor y en la de los alumnos, y el profesor la revela a la atención de estos últimos. El método de argumentación implica que, después de asistir a una clase, o de leer un capítulo en el manual, los alumnos reproducen, en voz alta, el conocimiento que se les ha presentado. Este ya está formado y debe manifestarse verbalmente a los alumnos, una especie de repetición verbal de un cuerpo de conocimiento verbal o impreso. En la modalidad tradicional, se espera que los alumnos absorban las formulaciones preestablecidas suministradas por el profesor.

La apertura del educador dialógico hacia su propio reaprendizaje recubre el uso del diálogo de un carácter democrático. La autoridad del educador reside en muchas cosas, pero el conocimiento estandarizado es, seguramente, uno de los pilares. Si el profesor dialógico anuncia que reaprende el material en clase, entonces, el mismo proceso de conocimiento amenaza su posición. Es decir que aprender es una actividad social que, por sí misma, rehace la autoridad. En este caso, la autoridad es la forma del conocimiento existente, así como de la conducta regente del profesor. ¿Se entiende mi argumento? Estos retos desmitifican el poder del profesor, lo abren hacia el cambio. Ellos imponen humildad al orden existente.

PAULO: Sin embargo, eso *no* quiere decir que, en primer lugar, el educador renuncie a lo que sabe. Sería una mentira, una hipocresía. Por el contrario, debe demostrar su competencia a los alumnos. En segundo lugar, no quiere decir que cada vez, en cada curso, en cada semestre, el educador cambie su conocimiento respecto de este o aquel objeto. No es eso.

Por ejemplo, al discutir "el diálogo" con los alumnos, todos los días, no estoy cambiando mi comprensión del diálogo. Llegamos al nivel de alguna seguridad, alguna certeza científica sobre algunos obje-



tos, con la que podemos contar. Lo que los educadores dialógicos saben, con todo, es que la ciencia tiene historicidad. Eso significa que cualquier conocimiento nuevo surge cuando otro conocimiento se vuelve viejo y ya no corresponde a las necesidades del momento nuevo, no responde más a las preguntas que están haciéndose. Por ello, cada conocimiento nuevo, al surgir, espera su turno para ser superado por el próximo conocimiento nuevo, un hecho que es inevitable. A veces pienso que, si los científicos fueran *tan* humildes en cuanto al conocimiento, estaríamos en un mundo diferente.

Pero hay otros aspectos de las situaciones dialógicas que considero importante añadir. Las circunstancias de un seminario, donde la relación entre los sujetos cognoscentes y el objeto conocible es el diálogo, no es una situación en la que podamos hacer todo lo que queremos. Es decir que tiene límites y contradicciones que condicionan lo que podemos hacer. El diálogo no existe en un vacío político, no es un "espacio libre" donde pueda hacerse lo que se quiera. El diálogo se da dentro de algún tipo de programa y contexto. Estos factores condicionantes imprimen una tensión en el logro de los objetivos que establecemos para la educación dialógica. Para alcanzar los objetivos de la transformación, el diálogo implica responsabilidad, dirección, determinación, disciplina, objetivos.

Sin embargo, una situación dialógica implica la *ausencia* de autoritarismo. El diálogo implica una tensión permanente entre la autoridad y la libertad. Sin embargo, en esa tensión, la autoridad continúa *siendo*, porque ella permite que surjan las libertades de los alumnos, las cuales crecen y maduran, precisamente porque la autoridad y la libertad aprenden la autodisciplina. Y hay más: una situación dialógica no quiere decir que todos los que en ella estén comprometidos deben hablar. El diálogo no tiene como meta o exigencia que todas las personas de la clase deban decir algo, incluso cuando no tengan nada para decir.

IRA: Entiendo: si ellos se sienten presionados a hablar, incluso cuando no tienen nada que decir, eso crea una falsa democracia, un momento de discusión falso. De alguna manera, es una imposición sobre los alumnos, hecha por un profesor que hace del diálogo un dogma, una técnica, en lugar de un intercambio abierto y genuino.

PAULO: Sí. En el diálogo se tiene derecho a permanecer en silencio. Sin embargo, no se tiene derecho a usar mal la participación en el desarrollo del ejercicio común.

IRA: ¿Quieres decir que el derecho a permanecer en silencio no quiere decir que tenga derecho a sabotear el proceso?

PAULO: Es una forma de plantear la cuestión. Si, por ejemplo, alguien intenta sabotear el proceso, precisamente porque el aula es dialógica y tiene la posibilidad de intervenir, debe ser penalizado. No físicamente, por supuesto, sino que debe prohibírsele abusar de la apertura del aula o interferir con los otros alumnos y el profesor.

IRA: Esta es la disciplina necesaria en el aula dialógica, que no es permisiva. Deberíamos hablar más sobre lo que produce la participación de los alumnos en el diálogo. Está claro que queremos que los alumnos acepten la clase dialógica, que no permanezcan en silencio o la saboteen. Pero, así como el silencio es un derecho de ellos, el sabotaje debe evitarse. No obstante, según mi experiencia, permitir que los alumnos permanezcan en silencio puede arruinar la clase dialógica, en caso de que la mayoría ejerza ese derecho. Una clase dialógica necesita una masa crítica de participantes para llevar el proceso adelante e influir a aquellos alumnos que no hablan, pero escuchan.

Quizá este sea un buen momento para discutir la "pedagogía situada" como un camino para la participación de los alumnos. Los profesores pueden entender la diferencia entre los

métodos socráticos de impartir clases, donde el conocimiento está fijado al principio, y el diálogo liberador, donde el conocimiento llevado al curso es cuestionado y redescubierto...

Situar el currículo en el pensamiento y el lenguaje de los alumnos

PAULO: Es preciso repetir una cosa para ser absolutamente claros: en el momento en que el profesor empieza el diálogo, él sabe mucho, primero, en términos de conocimiento y, después, en términos del horizonte al que quiere llegar. El punto de partida es lo que sabe sobre el objeto y dónde quiere llegar con él.

IRA: El profesor empieza con conocimiento, un plan y objetivos; esa es su competencia, y el lugar en el que se revela su política. Por una parte, sabe mucho sobre el objeto que debe estudiarse, y está más familiarizado con el análisis conceptual. Por otra, tiene un destino, un horizonte, como tú dices. Este es el proceso de aprendizaje que mueve el proyecto. Entiendo que quieres enfatizar las responsabilidades directivas y la competencia del profesor que empieza una clase dialógica.

La cuestión que quiero proponer, ahora, es: ¿de qué forma la competencia, el conocimiento, un horizonte o un destino, y la práctica en el método científico se plantean en el proceso dialógico? Las fuerzas acumuladas por el profesor pueden inhibir, en lugar de promover, el surgimiento crítico de los alumnos. La idea de una pedagogía situada es útil para revertir las competencias del profesor en el proceso dialógico; de manera que, quizá, pueda decir algo al respeto.

Entiendo que la indagación estará situada en la cultura familiar, en el lenguaje, o en los temas de la vida de los estudiantes. Hasta ahora, los profesores han tenido alguna experiencia con este tipo de objeto o de material de estudio. Ellos llevan revistas de cultura de masas o proyectan películas

populares y programas de televisión. En la pedagogía situada, sin embargo, descubrimos, con los alumnos, los temas más acuciantes para su percepción subjetiva. Situamos la pedagogía crítica en los temas subjetivos que aún no hayan sido analizados por ellos.

Eso genera una motivación intrínseca para los temas de importancia-clave entre los alumnos, al mismo tiempo que les brinda un momento de distanciamiento en lo que respecta a su experiencia previa, sobre la que no habían reflexionado. De esta forma, la pedagogía situada en los temas de la cultura estudiantil no endosa lo dado sino que, más bien, busca trascenderlo. Es decir, los temas con los que los alumnos están familiarizados no son dados como una técnica manipuladora para, simplemente, confirmar el *statu quo*, o para motivarlos. Este doble peligro de confirmación y manipulación existe, porque el material extraído de las fuentes con las que los alumnos están familiarizados puede, por sí mismo, estimular más su atención. Sin embargo, ¿sigue una provocación crítica al material y a la reacción de los alumnos? ¿Será que el material y las preguntas abren un diálogo investigador, mediante el que reexaminamos el tema, hasta que no sea más el asunto de rutina que antes absorbía la atención acrítica? Nos distanciamos de lo ya dado cuando lo abstraemos de su contexto habitual y lo estudiamos de una manera crítica no habitual, hasta que la percepción que tenemos sea rebatida.

Percibo, aquí, una tensión entre los objetos familiares y la investigación crítica inusual. Percibo otra tensión entre el currículo escolar de rutina, que oscurece la realidad, y la clase crítica, que intenta atravesar la oscuridad oficial. Hay una tercera tensión entre las experiencias previas de la educación autoritaria, por parte de los alumnos, y la nueva clase, liberadora, que propone el diálogo y la autodisciplina. Además, hay una tensión entre la reflexión del profesor liberador sobre los temas y los propios análisis de los alumnos. Estas son, creo yo, las fuerzas que movilizan una clase dialógica.

Estas fuerzas establecen la pedagogía en oposición a la lógica de la escuela y la experiencia social, desactivadora del poder creativo. Ellas también establecen una relación entre el pensamiento crítico de los alumnos y sus experiencias, como también entre el pensamiento crítico del profesor y los alumnos. Tradicionalmente, contenidos con los que estamos familiarizados son estudiados de una manera oscura o abstracta, o el contenido académico es presentado con un discurso sin ninguna relación con la realidad. De una forma u otra, el currículo no está situado dentro del pensamiento y el lenguaje de los alumnos. Las tensiones transformadoras surgen si el estudio está situado dentro de su subjetividad, de modo que los distancie de esta subjetividad misma, en el sentido de lograr una reflexión más avanzada.

Elegir temas críticos de la cultura estudiantil es una opción pedagógica. Estudiar asuntos académicos o formales de manera situada es una segunda opción, es decir, integrar la biología, la enfermería o la economía dentro de su contexto social. Y no pienso que el estudio situado use sólo materiales familiares, o que se usen porque "están de moda" y los alumnos pueden "conectar" con ellos. Hay aquí algo más que oposición. Quizá implique aquello sobre lo que ya escribiste: "actas límite" y "situaciones límite". El estudio situado presenta los objetivos sociales como desafíos para los datos que tenemos de nuestras vidas. Esos límites, o datos, son vueltos a percibir, finalmente, como membranas en torno a nosotros, límites históricos, muros gruesos contruidos políticamente, con los que contactamos para descubrir puntos vulnerables por donde atravesar. También, el reconocimiento del hecho de que estamos rodeados de membranas políticas ya es un progreso. Entonces, encontrar los medios para ir más allá de esos límites es una tarea del diálogo.

Hay otra forma de pensar la pedagogía situada, no solamente en términos de objeto de estudio. Con frecuencia pienso en ella como si estuviera localizada en los niveles auténticos de desarrollo que presentan los alumnos en el inicio

del curso. Eso significa que investigo sus niveles cognitivos y políticos al comienzo, para ver con qué tipo de pensamiento crítico, de instrucción o de ideas políticas se manejan. Eso me informa en lo que respecta a la situación de desarrollo de la clase, el punto de partida real para realizar una invitación liberadora.

PAULO: Me gustaría pensar en voz alta contigo sobre algunas de las cosas que has mencionado respecto de la pedagogía situada. Sin embargo, primero, creo que debo comenzar a volar antes de poder aterrizar sobre la pregunta [*rien*].

Muy a menudo he reflexionado sobre el siguiente aspecto: nuestra experiencia en la universidad tiende a formarnos *en la distancia* de la realidad. Los conceptos que estudiamos allí pueden trabajar en el sentido de separarnos de la realidad concreta a la que, supuestamente, se refieren. Los mismos conceptos que usamos en nuestra formación intelectual y en nuestro trabajo están fuera de la realidad, muy distantes de la sociedad concreta. Al final, nos convertimos en unos excelentes especialistas en un juego intelectual muy interesante: el de los conceptos. Es un "ballet de conceptos".

Así, nuestro lenguaje corre el riesgo de perder el contacto con las cosas concretas. Cuanto más somos así, más distantes nos encontramos de la masa de las personas, cuyo lenguaje está absolutamente unido a las cosas concretas. Por ello, nosotros, los intelectuales, primero describimos los conceptos, mientras que las personas primero describen la realidad, las cosas concretas. Este es el primer momento de mi vuelo sobre la cuestión de la "pedagogía situada", antes de aterrizar.

Por ejemplo, cuando insisto en el hecho de que la educación dialógica parte de la comprensión que los alumnos tienen de sus experiencias diarias, ya sean alumnos de la universidad o criaturas de primaria, trabajadores de un barrio urbano o campesinos del interior, mi insistencia en empezar con *su* descripción sobre *sus* experiencias de la vida diaria se basa en la posibilidad de comenzar por las cosas concretas, el

sentido común, para llegar a una comprensión rigurosa de la realidad. No dicotomizo esas dos dimensiones del mundo: vida diaria del rigor, sentido común del sentido filosófico, en palabras de Gramsci. El conocimiento crítico o científico no aparece por azar, por un golpe de magia o por accidente, como si no hiciera falta someterse a la prueba de la realidad. El rigor científico viene del esfuerzo por superar la comprensión ingenua del mundo. La ciencia superpone el pensamiento crítico a las cosas que observamos en la realidad, a partir del sentido común.

IRA: En el momento en que uno empieza a buscar una comprensión científica de la propia ingenuidad, no se es más ingenuo.

PAULO: Eso mismo. Si no soy más ingenuo, quiero decir que no soy más *acrítico*.

IRA: Has realizado la primera transición a la conciencia crítica buscando una comprensión sistemática de tus impresiones.

PAULO: Volvemos a la cuestión del punto de partida. Antes que nada, estoy convencido de que epistemológicamente es posible, escuchando hablar a los alumnos sobre cómo comprenden su mundo, caminar al lado de ellos para alcanzar una comprensión crítica y científica de él.

Con un gran amigo de Brasil, Márcio Campos, profesor de Física de la Universidad de Campinas, conversamos constantemente, en especial cuando realizamos juntos nuestro viaje de noventa minutos de San Pablo a la universidad. A menudo le he dicho lo frustrado que me siento por no poder asistir a sus cursos y ser su alumno. El curso se llama "De la astrología a la astronomía", una especie de historia del rigor científico. Al comparar la astrología con la astronomía, él intenta captar lo que significó el rigor en la ciencia, especialmente analizando su historicidad.

Un día, Campos me dijo: "Siempre les pido a los estudiantes de física, cuando empiezan el curso, que hagan una investigación de barrio sencilla, en un fin de semana. Les pido que se dirijan a una zona de gente común y que hablen con los pescadores, los trabajadores, los campesinos, la gente de la calle, que hablen con ellos sobre cómo entienden el mundo, cuál es su visión cosmológica, qué es el *cielo* para ellos. ¿Qué significan las estrellas?, ¿qué distancia piensan que hay entre nosotros y ellas?, ¿qué es el mundo a través de sus ojos? Les pido también que anoten su propio parecer". ¡Eso pasa en un curso de física!



Este profesor estudia ciencia con sus alumnos, empezando por una investigación de ellos sobre el pensamiento popular en lo que respecta a la realidad. Cuando los alumnos vuelven a clase a la semana siguiente, relatan qué es lo que piensan las personas acerca del día y la noche, la Luna, las estaciones, el movimiento de las mareas, todas esas cosas junto con el relato de cómo lo ven los propios alumnos. Se supone que su modo de ver las cosas será *menos* mágico, y lo es.

Entonces, empieza a pensar con ellos, científicamente, sobre ese material. Para mí, no hay ningún problema, en este caso, en situar el curso en ese material concreto. Los críticos de este abordaje empiezan a hablar sobre el programa: ¿qué podemos hacer con este contenido?, preguntan. El currículo regular es más importante, dicen, es el modo normal de enseñar Física. Yo les digo que no estoy contra un currículo o un programa, sino tan sólo contra la manera autoritaria y elitista de organizar los cursos. Defiendo la participación crítica de los alumnos en la *propia* educación, ¿entiendes? Ellos tienen derecho a participar, ¿y yo no voy a tener derecho a decir eso porque ellos rechazan la participación? Entonces, asumo la posición de darles la formación completa. Debo reconocer que los alumnos no pueden entender sus propios derechos, porque están tan *ideologizados*.

por el currículo tradicional que rechazan su propia libertad, su propio desarrollo crítico. Entonces, debo aprender con ellos, cómo ir más allá de esos límites, más allá del rechazo de sus derechos.

IRA: Este curso de Física es un buen ejemplo de cómo revertir la pasividad aprendida por los alumnos. La investigación situada de los alumnos los transporta más allá de los límites a los que antes estaban restringidos. Ellos asumen responsabilidades hasta entonces desconocidas, externas al currículo tradicional. Se convierten en investigadores activos *antes* que en escuchas de una disertación sobre la realidad. Son también alumnos universitarios que establecen un contacto serio con personas corrientes, para considerar la cultura de masas como un problema de investigación. Además, el aspecto democrático viene del hecho de que deban considerar su propio pensamiento en tanto que problema de investigación, que analizan comparándolo con el material de las entrevistas de calle. Las entrevistas fundamentan su formación académica en la realidad, más que en abstracciones conceptuales inventadas en el campus. Esta es una situación de enseñanza contextualizada, que se opone a los métodos pasivos y silenciadores de la transferencia de conocimiento. Los alumnos participan de la iluminación de varias realidades.

Me gusta mucho este ejemplo porque es un método dialógico para un curso de *ciencias*: algo con un cuerpo de conocimientos muy imponente. ¿Dirías que este curso de Física aumenta el poder de los alumnos?

PAULO: Sí, a pesar de que me resulta curioso cómo, en los Estados Unidos, la gente está preocupada por usar la palabra y el concepto "*empowerment*". Hay una razón para ello, algún sentido. Mi temor a usar esa expresión es que algunas personas creen que esa práctica activa la potencialidad creativa de los alumnos, y entonces está todo acabado, nuestro tra-

bajo está arruinado, liquidado. Me gustaría expresar mejor mi profundo sentimiento sobre este deseo de usar la palabra *empowerment*.

El camino del *empowerment* social

IRA: ¿Te preocupa el hecho de que *empowerment* nos dé una salida fácil? ¿Que nos lleve a pensar que el profesor es una especie de encendedor de faroles? Que entra en un salón de clase, ilumina, como si accionara un interruptor de luz, y después se va: misión cumplida. Y luego va a la clase siguiente, donde, una vez más, enciende algunas lámparas, y llama a eso *empowerment*.

PAULO: Pienso que entiendes lo que siento. Puede hacer que la situación parezca muy fácil, cuando no lo es. Y otra cosa: si aceptamos que el tipo de experiencia ofrecida por mi amigo el físico a sus alumnos —una experiencia que él inventó, no porque leyó mis libros o quiera seguir a Freire, en quien cree como un científico que sabe *no ser* amo del conocimiento que posee, o que está *teniendo*— desarrolla un cierto nivel de independencia en los alumnos, ese nivel de autonomía no es suficiente para hacerlos aptos para efectuar las transformaciones políticas radicales necesarias en la sociedad brasileña.

IRA: ¿Puedo analizar la salvedad que haces? En los Estados Unidos, una escuela de pensamiento progresista intenta desarrollar "alumnos autodirigidos". Según esta pedagogía, el profesor es la "persona-recurso", el "monitor a disposición" cuando el alumno pide algo. Se espera que el docente intervenga con ideas brillantes y deshaga los nudos cuando los alumnos se atasquen. Se espera que estos proyecten sus propios contratos de aprendizaje, y que sean suficientemente responsables como para obedecerlos y solicitar ayuda. En muchos casos, en los Estados Unidos, los educadores identificarán al alumno autodi-

rigido como un estudiante dotado de potencialidad creativa, una persona que no debe ser vigilada, supervisada o evaluada. Ahora, esa es una forma de autonomía en lo que respecta a la dependencia de la autoridad. Es una forma de educación para personas que no están de acuerdo con el autoritarismo, que ven la autonomía del aprendiz individual como la medida de la democracia y el *empowerment*.

PAULO: Pero esta no es mi concepción de la democracia ni del *empowerment*. Es muy bueno que hayas planteado esta cuestión. Por ejemplo, cuando digo que estoy contra la posición autoritaria, no intento caer en la posición del *laissez faire*. Cuando critico la manipulación, no quiero caer en un falso e inexistente *no direccionamiento* de la educación. Es decir, para mí, la educación es siempre directiva, siempre. La cuestión es saber en qué dirección y con quién es directiva. No creo en la autoliberación. La liberación es un acto social.

IRA: ¿No hay una autoemancipación personal?

PAULO: No. Incluso cuando te sientes, individualmente, más libre, si ese sentimiento no es un sentimiento social, si no eres capaz de usar tu libertad reciente para ayudar a que los otros se liberen mediante la transformación global de la sociedad, entonces solamente estarás ejerciendo una actitud individualista en el sentido del *empowerment* o de la libertad.

Déjame profundizar un poco más esta cuestión del *empowerment*. Vamos a tomar, otra vez, el ejemplo de los alumnos que trabajan con mi amigo físico. A pesar de que se sientan y se vean, al final del semestre, como alumnos de primera calidad, alumnos más críticos, científicos y mejores personas, esa *sensación* de libertad aún no será suficiente para la transformación de la sociedad.

Sin embargo, también quiero justificar los esfuerzos que hago en este ámbito. Mientras que el *empowerment* individual o el *empowerment* de algunos alumnos, o la sensación de haber

cambiado, no es suficiente en lo que respecta a la transformación de la sociedad como un todo, es *absolutamente necesario* para el proceso de transformación social. ¿Está claro? El desarrollo crítico de estos alumnos es fundamental para la transformación radical de la sociedad. Su curiosidad, su percepción crítica de la realidad son fundamentales para la transformación social, pero no son suficientes.

IRA: ¿Quieres decir que su aprendizaje activo necesita tener una relación con la transformación más amplia de la sociedad? Si lo entiendo bien, tú indagas aquí, nuevamente, a favor de quién y contra quién ellos usan su nueva libertad en el aprendizaje. ¿cómo se relaciona todo eso con los otros esfuerzos para transformar la sociedad?

PAULO: Esas son las preguntas que tengo en mente.

IRA: Comprendo lo importante que es este problema en una cultura como la mía. La educación para el cambio social fue una idea muy popular en los años sesenta. Sin embargo, históricamente, la noción de *empowerment*, en la sociedad norteamericana, ha sido cooptada por el individualismo, por las nociones individuales de progreso.

Con nuestras profundas raíces en el individualismo, tenemos una devoción utópica por realizarnos solos, perfeccionarnos solos, mejorar en la vida por nuestro propio esfuerzo, hacernos ricos por medio del esfuerzo personal. Esta es una cultura que adora a los hombres y mujeres que se hacen a sí mismos. En nuestro país, grandes extensiones de tierras fértiles y la ausencia de una aristocracia retrógrada hicieron a la economía muy dinámica. La explotación de los esclavos negros también ayudó a construir la riqueza del país, y la liquidación de los indios americanos abrió un enorme interior a los pioneros, a los ladrones y a los aventureros. El mismo dinamismo económico de esta sociedad tuvo un impacto sobre la pedagogía, al poner mucho énfasis en el aumento del

poder individual, la autoayuda, el autoperfeccionamiento, la autoconfianza, tanto en los primeros años de escolaridad como en la educación superior.

Hubo oportunidades para los individuos expertos, especialmente para los hombres blancos emprendedores, y sus cómplices comerciales. Más que la *limitada* posibilidad de prosperar en la vida, en comparación con el *mito ilimitado* del sueño americano, había una economía movедiza que produjo una cultura siempre cambiante, una modernización dramática del modo de vida de cada nueva generación. Las desigualdades de clase, raza y sexo permanecieron, pero cada generación podía participar de los cambios visibles del estilo de vida. Así, el individualismo fue incentivado por el intenso ritmo de modernización y de crecimiento económico. Y, más aún, triunfó aquí en la economía y en la pedagogía a causa del limitado éxito de los movimientos sociales.

El individualismo no cayó del cielo, y la tierra, en la historia de los Estados Unidos, fue la partera. Como resultado de nuestra experiencia histórica, la inteligencia social y el aumento de poder político tienen menos credibilidad que los esfuerzos individuales. El individualismo es un mito estruendoso del capitalismo, que requiere una política de "dividir para conquistar", contra la solidaridad de la gente común, que este busca organizar en una cultura comercial y conformista, contradiciendo el mismo individualismo que propone.

PAULO: Este es un buen momento para volver a la cuestión de si es posible aplicar aquí, en América del Norte, algo que viene del Tercer Mundo. ¿Cómo se practica este tipo de pedagogía liberadora aquí? Por ejemplo, voy a formular una afirmación que va más allá de lo que has dicho respecto a entender el *empowerment* como una actividad social. Has analizado lo difícil que es para la media de los norteamericanos o de los profesores entender ese contexto debido a la ideología, que no es una abstracción, sino que ha sido generada por situaciones históricas muy concretas.

Ahora, voy a ir más allá, no *muy* allá, buscando explicar mejor por qué entiendo el *empowerment* como *empowerment* de clase social. No individual, ni comunitario, ni meramente social, sino como concepto unido a la clase social.

Esta afirmación corre el riesgo de estar aún *más* lejos de la comprensión de la media de los estadounidenses y de los profesores. Ellos podrán decir que no me entienden o pueden afirmar que este tipo de *empowerment* no tiene nada que ver con ellos. ¿Por qué? Porque una cosa es hacer un análisis de las clases en América Latina y, otra, completamente diferente, hacer ese mismo tipo de análisis en los Estados Unidos. En una sociedad tan compleja como la norteamericana es difícil realizar un análisis de las clases. Esto no quiere decir que la sociedad estadounidense no tenga clases sociales. Aquí hay clases sociales, pero no con la frontera casi física, la poderosa realidad que tenemos de las clases sociales en América Latina. Siempre digo que, para realizar un estudio de las clases en los Estados Unidos, los instrumentos de análisis marxista fueron válidos algunas veces, pero ahora, para ser útiles en una sociedad tan compleja como la norteamericana, necesitan ser refinados.

Otro aspecto es que, cuando digo que mi comprensión de *empowerment* está relacionada con las clases sociales, no estoy queriendo reducirlo todo a las clases, como hacen algunos marxistas estrechos. Reconozco que esta preocupación por la "clase" debe ser recreada para los Estados Unidos. La cuestión del *empowerment* de la clase social implica cómo la clase trabajadora, por medio de sus propias experiencias, su propia construcción de la cultura, se compromete en la obtención del poder político. Eso hace del *empowerment* mucho más que un invento individual o psicológico. Habla de un proceso político de las clases dominadas que buscan liberarse de la dominación, un largo proceso histórico del que la educación es un frente de lucha.

IRA: El *empowerment* de la clase social es un problema de análisis, así como de pedagogía. Cuando se trata de relaciones

de clase, percibo al mismo tiempo claridad y confusión en los estudiantes. La conciencia *no* es uniforme de un alumno a otro, o de un grupo a otro. La conciencia, con frecuencia, es incoherente en un mismo alumno. En mis clases, parte del alumnado habla sobre la división de la riqueza y el poder de las clases en los Estados Unidos, mientras, al mismo tiempo, otros dicen que esa desigualdad no es ninguna gran cosa. Aunque reconozcan o nieguen la división de clases, los prejuicios raciales, o la desigualdad sexual, pocos entienden que la historia presenta límites y tareas para la transformación. Acto seguido, algunos dirán algo sobre su noción de la opresión, quizá disgusto, decepción o también cinismo por el hecho de que un país que proclama la democracia está lleno de desigualdad, fraude y elitismo. Poco después, algunos alumnos se quedarán defendiendo el sueño americano apasionadamente, mientras que otros lo criticarán como un mito que no funciona. En mi facultad, un profesor escuchará de los estudiantes todas estas afirmaciones contradictorias y deberá proyectar una pedagogía que actúe en esa confusión.

Eso reitera la potencialidad y los límites de la educación liberadora. Si el curso es iluminador, activará la potencialidad creativa en la medida en que se vincule con otros esfuerzos para la transformación en la sociedad. Además, cada curso es tan sólo una parte de una larga experiencia educativa. Vuelvo a indagar si los profesores en mi sociedad sienten la necesidad de resultados inmediatos, en el aula, para reforzarles la confianza y la moral. Quizá en los Estados Unidos sean muy impacientes, a causa de nuestra cultura comercial e individualista: depuraciones serias, cambios dinámicos, curas rápidas, métodos prácticos, soluciones controlables, como si los problemas de la sociedad pudiesen resolverse rápidamente o en un simple salón de clase. Hay algo grandioso en esta impaciencia, porque nos hace avanzar en la dirección de las respuestas, de manera que no es sólo una trampa que lleve a soluciones falsas o al escepticismo, en la ausencia de respuestas fáciles.

PAULO: Pero hay otro aspecto en esta cuestión del individualismo, el medio ambiente y la pedagogía. No sé si, como norteamericano, estarás de acuerdo conmigo si tomo el medio ambiente como un instrumento determinando, que configura nuestra circunstancia cultural. Por ejemplo, el gran número de libros que encontramos en la bibliografía estadounidense sobre "cómo ser feliz" o "cómo ser feliz haciendo el amor", o "cómo conseguir un buen trabajo", o "cómo hacer amigos", a veces pienso que sería un buen tema para una tesis: hacer una investigación sobre todos los libros de autoayuda que se publican, cada año, en los Estados Unidos. El proyecto podría ser efectuar un análisis ideológico de los libros. Por una parte, estos estimulan intensamente el individualismo, y por otra, son uniformemente prescriptivos.

IRA: Estoy de acuerdo. Además, algunos programas de autoayuda se convierten en moda y son seguidos por multitudes, por lo tanto, la gente se compromete en un ejercicio de masas por la autoayuda mediante la llamada al individualismo. ¿Ves la autoayuda como una interferencia en la conciencia crítica? ¿Será que este fenómeno norteamericano de respuestas individuales bloquea el camino del *empowerment* social?

PAULO: Exactamente. Ese tipo de literatura y de esfuerzo cultural es el polo opuesto a un esfuerzo crítico por la transformación social.

IRA: Imagina tan sólo las complicaciones, aquí en los Estados Unidos, en cuanto a la noción de *empowerment* de la clase social. Este era un territorio rico, habitado por pueblos nativos cuya tecnología no resistió la pólvora y las enfermedades europeas. Los colonizadores blancos se apropiaron de las tierras de los indios norteamericanos, los exterminaron, y después millones de esclavos negros desarrollaron, a la fuerza, nuestra agricultura, mientras que millones de inmigrantes blancos pobres llegaban a chorros a las nuevas fábricas. Una empresa

enorme como esta exigía grandes expectativas, una gran capacidad de crueldad y de imposición de privaciones, como también coraje para soportar las privaciones y la crueldad. Esta experiencia histórica se basaba en los sueños particulares de prosperidad y libertad, no en ideas de clase, como en la cultura europea y latinoamericana.

Los sueños de libertad y prosperidad, presentes en los esclavos y en los inmigrantes, así como en los dueños de esclavos y en los jefes de la industria, configuraron la sociedad. Liberarse de la esclavitud o de la lacerante pobreza de la vida en las antiguas fábricas era un gran sueño para el futuro propio o el de los hijos. La transformación era exigida por nuestra experiencia histórica. Pero la privatización de esa exigencia y el desvío de sus aspectos sociales crearon, entre otras cosas, un amplio mercado para los libros sobre el esfuerzo personal, organizaciones populares endebles e incapaces de limitar el poder destructivo de los monopolios, y un problema para la educación dialógica.

PAULO: Es absolutamente necesario decir también que este país fantástico y esta realidad tremendamente contradictoria están llenos de sorpresas y riquezas. Debe de ser más fácil para mí ver y hablar sobre estas cosas, porque soy brasileño, un extranjero que observa desde afuera. Es un error, un *gran* error, pensar que todo en los Estados Unidos está estabilizado. No, eso sería imposible. Antes que nada, *ninguna* realidad es estable. Por ejemplo, no es fácil encontrar una ciudad tan estimulante, tan llena de creatividad como Nueva York. Lo que me fascina en los Estados Unidos es la convivencia del mito con la realidad, cómo viven armónicamente juntos. El bien y el mal, el diablo y el ángel en una sola cultura, en una relación tan próxima, enredados en una tremenda vitalidad.

La primera vez que vine a los Estados Unidos, viajé gracias a Elza, mi mujer. Cuando fui invitado, le dije a Elza que no iría, porque no tenía nada que aprender en un país imperialista. Ella me dijo sonriendo: "Qué contradictorio e ingenuo eres. Es imposible pensar que este país sólo es imperialista. Es im-

posible que sólo sea eso. Tienes muchas cosas que aprender allí". Inmediatamente me convenció, y fuimos a los Estados Unidos. Desde entonces, nunca he dejado de volver. Vengo cada año, y siempre aprendo algo, aunque sólo sea lo difícil que es aprender sobre esta cultura.

IRA: Incluso habiendo nacido y crecido aquí, es muy difícil aprender cómo funciona esta sociedad. Es un país inmenso, con extremas diferencias regionales, climáticas, raciales, religiosas y de clases. La sólida cultura de autoayuda, por ejemplo, siempre ha coexistido con movimientos periódicos de transformación social. En nuestra historia, el espíritu de iniciativa ha sido la ideología dominante, pero también hemos tenido períodos de gran sublevación política, en que el tejido social debió ser reconstruido. Tuvimos varias olas de liberación feminista, décadas de acción por la igualdad racial, movimientos obreros y eras de reformas educativas progresistas. Este libro hablado que estamos haciendo se apoya en los hombros de los movimientos igualitarios de los años sesenta. Aquella era política me modeló, como a muchos otros, en lo que respecta al pensamiento sobre la escuela y la sociedad. En algunos momentos, el sueño de libertad es una visión colectiva y, también, una idea que ve llegada su hora. Entonces, el sueño americano individualista y la utopía de autoayuda son absorbidos por el movimiento. Cuando era estudiante, en los años sesenta, era común luchar por la transformación social e individual al mismo tiempo. La restauración conservadora de los años setenta destruyó ese casamiento político entre el cambio personal y social, y promovió la infame "década del yo".

El educador como artista

IRA: En términos de aumento del poder de la clase social mediante la pedagogía, quisiera plantear otro tema: la cuestión del educador como "artista". El papel del arte en la enseñan-

za transformadora me interesa mucho, y por eso me gustaría decir algo antes de oír tu punto de vista.

Decir que el profesor es un artista puede llevar fácilmente a equívocos. Los artistas trabajan con materiales previsibles, como óleo, mármol o música. ¿De qué manera los profesores son escultores, pintores, directores y compositores?

Un modo de ver este aspecto estético de la enseñanza es la evaluación del salón de clase como un material plástico ya modelado, pero que puede modelarse de nuevo, de otra forma. En el aula, los alumnos y profesores no son educativamente vírgenes; ya hace mucho tiempo que siguen un elaborado guión escolar que dice cómo comportarse bien o mal. Ese guión dramático es la relación tradicional entre las autoridades que supervisan y los alumnos alienados. El profesor debe estudiar ese guión, ver cómo se expresan concretamente los datos limitadores, para decidir qué datos contribuyen más a iniciar la transformación crítica. A partir de estos puntos de acceso en el interior de la situación, el profesor debe volver a pintar o a representar el material que conoce de la cultura de los jóvenes o del objeto que debe estudiarse. Esta nueva representación de un tema estudiantil, de un contexto académico, o de un momento de la sociedad, es el problema de la codificación propuesta como investigación para la clase. Es un proceso ingenioso: la recomposición de una escena, a partir de materiales previsibles, bajo la forma de una investigación crítica perturbadora; la orquestación de un prolongado estudio con muchos instrumentos que tocan simultáneamente, en tonos y ritmos diferentes.

En el aula, necesito mi ingenio creativo para ajustar la pedagogía de cada nuevo grupo de alumnos. Al comienzo de cada curso, debo realizar una serie de ejercicios que desarrollen su alfabetización crítica, al mismo tiempo que mi conocimiento de los estudiantes. Si aprendo enseguida los temas y las palabras clave a partir de su conciencia, entonces debo problematizar ese material para que juntos podamos adquirir una evaluación sistemática sobre él. Estoy refiriéndome a situar la

alfabetización crítica dentro de los temas y el lenguaje de los alumnos, pero encuentro que los modelos creativos para el estudio de temas académicos también exigen que el profesor sea un artista. Por ejemplo, tu amigo profesor de Física, en Brasil, fue creativo cuando les pidió a los alumnos que investigaran la conciencia de la gente del pueblo como una forma de iniciar el curso de historia de la ciencia. La reformulación del conocimiento académico para que abarque la posición subjetiva de los alumnos requiere mucha imaginación por parte del profesor. Por otro lado, otra dimensión creativa es incluir una crítica de la sociedad en esa reformulación.

La ruptura creativa de la educación pasiva es un momento tan estético como político, porque exige que los alumnos "reentendán" su comprensión anterior y practiquen, junto con el profesor, nuevas percepciones como aprendices creativos. Quizá podríamos considerarnos dramaturgos, cuando reescribimos los guiones dramáticos del salón de clase y reinventamos guiones liberadores. El programa de estudio es tanto un guión como un currículo. El aula es un escenario de representaciones, y también un momento de educación. Ella no es sólo un escenario y una representación, y no es sólo un modelo de investigación, sino, además, un lugar que posee dimensiones visuales y auditivas. Allí escuchamos y vemos muchas cosas.

¿Cómo ajustar los sonidos y las imágenes de este momento para estimular la atención crítica de los alumnos, con la que no están familiarizados? En términos de sustancia verbal, pienso en estetizar el aula mediante variadas expresiones vocales. Las voces humanas hablan de muchas maneras: preguntas, afirmaciones, generalizaciones, especificidades, imágenes, comedia, pathos, sarcasmo, mímica, sentimentalidad, etc. ¿Cuánta de esta sustancia aparece en un curso? ¿Cuándo aparece la comedia? ¿Dónde está el sentimiento profundo?

Quisiera ser más concreto en cuanto a esta cuestión de la sustancia verbal. El guión dramático del salón de clase tiene

un profesor que habla *muy alto* sobre los asuntos que interesan de forma marginal a los alumnos. El currículo extraño y las relaciones autoritarias en la clase exigen que el profesor hable alto y mucho, para atraer la atención, ante la resistencia de los estudiantes. Por otro lado, así como los profesores están acostumbrados a hablar mucho y muy alto, los alumnos están habituados a decir muy poco y en voz muy baja.

PAULO: Es así.

IRA: Si soy el profesor, ingreso en el aula como una voz fuerte y tengo mucho que decir; digo las palabras nítidamente destacadas unas de otras, para facilitar las anotaciones. Ahora, si soy alumno, ingreso en la clase hablando lo menos posible, en el tono más bajo posible, tartamudeando las palabras, porque, de hecho, nadie está escuchándome o tomando nota de lo que debo decir, o preocupándose por alguna prueba basada en mis palabras.

Si, como profesor liberador, sé que así es como ocurre habitualmente, empiezo mi inversión creativa en el momento de hablar. Modulo la voz en ritmo de conversación, más que en tono didáctico o de conferencia. Escucho atentamente cada intervención de los alumnos, y pido que el resto también atienda cuando hable uno de sus compañeros. No empiezo mi réplica enseguida después de que el alumno acaba su *primera* frase, sino que pido que hable más sobre el asunto. Si me preguntan qué pienso, aclaro que será un placer decir lo que pienso, pero ¿por qué otras personas no hablan respecto de lo que el alumno acaba de decir, ya sea que estén de acuerdo o no? Si no obtengo una respuesta, o no comprendo una serie de comentarios de los alumnos y no consigo dar, de momento, con las cuestiones que aclaran el asunto, me voy a casa, pienso sobre eso y, en la clase siguiente, parto de lo que el alumno dijo antes, para demostrarles la importancia de las afirmaciones que formulan. Esas breves intervenciones se oponen a la dominación verbal que ha llevado a los alum-

nos a resistirse al diálogo. Si estoy ahí recreando al profesor como alguien que habla y escucha, también estoy induciendo al alumno a recrearse como alguien que escucha y habla, dentro de un guión nuevo, que debe seguirse en clase. Pienso que, aquí, el arte es la reinención verbal, la recreación vocal mediante el diálogo.

El silencio del alumno fue creado por las artes de la dominación. Los alumnos no son silenciosos por naturaleza. Ellos tienen mucho que decir, pero no según el guión del aula tradicional. Reinventar los aspectos visuales y verbales de la clase son dos formas de oponerse a las artes destructivas de la educación pasiva.

El humor es, también, un importante elemento de creación, como una comedia entre alumnos y profesores, y no sólo como una actuación cómica de un instructor gracioso. Uno de los momentos más graciosos y reveladores, para mí, es la capacidad de los alumnos de ridiculizar e imitar a sus superiores. Cuando voy por los pasillos de la facultad me detengo a escuchar, disimuladamente, sus conversaciones, para aprender cómo hablan entre ellos. Los oigo ridiculizar a los profesores, a los patrones, etc., en una mímica primorosamente creativa. Si les pido en clase que redacten la exposición introductoria que hice *para ellos* al comienzo del curso, son capaces de realizar buenas interpretaciones de la lengua profesoral. También son capaces de leer esa lengua didáctica en los textos que han escrito con una viva caracterización. Saben cómo parecer profesores.



PAULO: Sí, ellos saben cómo hablamos.

IRA: Pese a ello, a menudo decimos que no conocen el inglés estándar y las reglas gramaticales, incluso cuando consiguen imitar a un profesor. Ellos saben algo de este lenguaje oficial de las autoridades. No lo emplean o estudian aplicadamente, porque el uso correcto de la lengua no les es orgánico, no

pertenece a su desarrollo subordinado en la escuela y en la sociedad. Ellos representarán en lenguaje estándar los momentos creativos, cuando quieran. Este es un ejemplo de la estética crítica que los profesores, en tanto que artistas, deben hacer aflorar.

PAULO: Estoy totalmente de acuerdo contigo sobre esta cuestión del profesor como artista. Pienso que tu análisis de la naturaleza estética de la educación es muy interesante. Sólo añadiría dos elementos.

Uno de ellos es que no importa si la educación se ejerce de manera informal, en casa, o formalmente, en la escuela, mediante relaciones informales entre padres e hijos, o formales, entre profesores y alumnos: la educación está relacionada con un proceso de formación permanente.

Aunque la tarea de formar y modelar a los alumnos sea estrictamente del educador, cualquiera que sea el nivel de la educación, en mi opinión, soy un auxiliar de los alumnos en el proceso de su formación, de su crecimiento. Pero ese proceso es, necesariamente, artístico. Es imposible participar de ese proceso de configuración, que es como un nacimiento nuevo, sin algunos momentos estéticos. En este aspecto, la educación es, por naturaleza, un ejercicio estético. Aun cuando no somos conscientes de ello, en tanto que educadores, incluso así estamos comprometidos en un proyecto naturalmente estético. Puede pasar que descuidemos el aspecto estético de la educación y nos convirtamos en malos artistas; sin embargo, siempre somos artistas en la medida en que ayudamos a los educandos a ingresar en un proceso de formación permanente.

Otro aspecto que hace de la educación un momento artístico es, exactamente, cuando ella es, también, un acto de conocimiento. Conocer, para mí, es algo muy atractivo. En la medida en que conocer implica desentrañar un objeto, el descubrimiento da "vida" al objeto, lo llama hacia la "vida", e incluso le confiere una nueva "vida". Esa es una tarea artística,

porque nuestro conocimiento tiene la calidad de dar vida, creando y animando a los objetos mientras los estudiamos.

Todas las cosas que has dicho participan de esa estética del conocimiento y la formación. Los gestos, la entonación de la voz, el caminar en el aula, la postura, podemos hacer todo ello sin ser permanentemente conscientes del aspecto estético, de su impacto en la formación del alumnado, mediante la enseñanza.

Pienso que la naturaleza de la educación no significa que eso ocurra, explícita y conscientemente, todo el tiempo. Creo que, a partir del momento en que entramos en el aula y les decimos a los alumnos: "Hola, ¿cómo están?", empezamos, necesariamente, un juego estético. Y es así porque un educador debe representar un papel estratégico y directivo en la pedagogía liberadora. De ese modo, la educación es, a la vez, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, un acto político y un acto estético. Estas tres dimensiones están siempre juntas: momentos simultáneos de la teoría y la práctica, del arte y la política; el acto de conocer al mismo tiempo creando y recreando, mientras forma a los alumnos, que están conociendo.

Por ello creo que, en tanto el educador entienda con más claridad estas características de la enseñanza, más podrá mejorar la eficiencia de la pedagogía. La claridad respecto a la naturaleza necesariamente política y artística de la educación hará del profesor un político mejor y un mejor artista. Al ayudar en la formación de los alumnos, hacemos arte y política, tanto si sabemos como si no. Saber que, de hecho, lo estamos haciendo nos ayudará a hacerlo mejor.

5. ¿Hay una "cultura del silencio"
en los Estados Unidos?

¿Los alumnos norteamericanos,
que viven en una democracia
plena, necesitan la liberación?



IRA: Paulo, hoy me gustaría llevar más lejos la discusión sobre cómo situar un programa liberador aquí, en mi cultura. Algunos profesores norteamericanos discuten si el método dialógico podría o debería ser aplicado en las aulas de los Estados Unidos. Saben que su epistemología evolucionó en el Tercer Mundo bajo condiciones políticas y económicas muy diferentes de las de los Estados Unidos, Canadá y Europa. Por ahora, me gustaría poner el foco en la sociedad en la que enseño. ¿Las diferencias entre los Estados Unidos y Brasil invalidan el método en las aulas norteamericanas? ¿La educación dialógica puede dar resultado aquí, el norte próspero, cuya cultura es tan diferente de la de América Latina?

Además de preguntarse si la epistemología liberadora sólo funciona en el Tercer Mundo, los profesores norteamericanos discuten también si esta es necesaria. La educación dialógica hace hincapié en el desarrollo de relaciones democráticas en la escuela y en la sociedad. ¿Sería esta una preocupación privativa de los profesores del Tercer Mundo, que viven, frecuentemente, bajo regímenes militares? Los profesores y los alumnos norteamericanos no viven en una dictadura. Esta sociedad es una democracia constitucional sin golpes militares. Por lo tanto, el hincapié de la educación dialógica en la libertad puede estar culturalmente unido a la política autoritaria del Tercer Mundo.

Los profesores de aquí ven, también, una sociedad a la que no le falta nada, una sociedad de consumo muy compleja y

electrónica. Sus alumnos pueden ascender socialmente y quieren hacerlo en una cultura que, de forma general, ven como democrática. Los profesores se preguntan si las nociones de liberación, *empowerment* y "cultura del silencio" encajan en esta realidad. ¿Es razonable aplicar aquí este tipo de pedagogía, con su vocabulario de dominación y opresión?

Estas preguntas son válidas e importantes. Estas dudas pueden interferir con la capacidad o el deseo del profesor de ensayar métodos liberadores. Quizá debería empezar hablando de mi propia experiencia como profesor norteamericano.

PAULO: Sí, de acuerdo. Empieza tú y yo, después, añadiré algunas reflexiones.

De cómo la pedagogía oficial construyó la figura del estudiante pasivo-agresivo

IRA: Yo veo, de hecho, una "cultura del silencio" en mis clases ordinarias. Los estudiantes universitarios, algunos recién egresados de la escuela, otros trabajadores adultos que realizan cursos nocturnos, son en su gran mayoría blancos y los primeros de sus familias en asistir a un curso superior. Los más jóvenes provienen de colegios con aulas numerosas y casi siempre no saben muy bien qué quieren de la universidad, pero los malos trabajos que se encuentran ahora son peores que permanecer en la escuela. Los estudiantes mayores buscan títulos en administración, informática, tecnología o enfermería, y están atentos al mercado de trabajo, impacientes por los obstáculos que encuentran en sus carreras. Es común, para mí, entrar a la clase y encontrar alumnos tan alienados que se rehúsan a hablar durante todo el curso. Esta misma experiencia, con estudiantes más bien reservados, también es referida por otros profesores.

La "cultura del silencio" a la que me refiero tiene varias dimensiones, incluso una reacción agresiva de los estudiantes.

que la convierte en parecida y diferente del silencio de los trabajadores, campesinos y estudiantes que has descrito en *Pedagogía del oprimido*. Un elemento es la interiorización de los papeles pasivos, que el aula tradicional ha reservado a los alumnos.

La pedagogía oficial los construye como personajes pasivo-agresivos. Después de años de clases de transferencia de conocimiento, en cursos aburridos, repletos con soporíferas chácharas profesoras, muchos se convirtieron en no participativos, a la espera de que el profesor dictaminara las reglas y empezara a enumerar lo que ellos deberán memorizar. Ese alumnado guarda silencio porque ya no espera que la educación incluya el placer de aprender, o momentos de pasión, inspiración o comedia, o incluso que la educación esté relacionada con sus condiciones reales de vida. Espera tan sólo que la voz monótona del profesor llene la larga hora de clase.

Este retraimiento del estudiante puede ser simplemente pasiva o puede ser un iracundo silencio reprimido. Algunos alumnos silenciosos realizan anotaciones y acompañan la voz del profesor con diligencia. Otros se sientan en silencio y divagan, desconectados de las condiciones intolerables de la clase. Otros se sientan con rabia, provocada por la imposición del tedio y la ortodoxia. Esos silencios son variaciones de la alienación producida por la pedagogía de la transferencia-de-conocimiento en las escuelas y en las facultades norteamericanas.

Una segunda dimensión de esta cultura del silencio y de su lado más agresivo es la agresión visible de los alumnos en respuesta a ella, una agresión producida por la imposición de la enseñanza pasiva. Es una realidad, denominada inadecuadamente "cultura del silencio". Pienso que la frase "cultura del silencio" sugiere una tolerancia pasiva de la dominación. La respuesta pasiva a la pedagogía autoritaria es verdadera en tanto que es *uno* de los aspectos de la clase. Pero también existe la resistencia agresiva y negativa.

La agresión es inevitable, porque la pasividad *no* es una condición natural de la infancia o de la madurez. Hay una "violencia simbólica" en la escuela y en la sociedad, que impone el silencio a los alumnos. Es simbólica por ser el orden mismo de las cosas, no un castigo físico de hecho: un medio ambiente lleno de reglas, currículos, pruebas, castigos, requisitos, correctivos, recuperaciones e inglés estándar, que designan a las autoridades como responsables. Este medio ambiente es simbólicamente violento, porque se basa en la manipulación, y se declara democrático mientras que, en realidad, construye y reproduce las desigualdades de la sociedad.

El *statu quo* es presentado como normativo, neutral e incluso benevolente. La desigualdad es presentada como natural, justa y, también, como conquistada, dadas las diferentes "aptitudes" y los "resultados" de los diversos grupos. Las ventajas de la élite se ocultan detrás del mito de la "igualdad de oportunidades"; mientras que el idioma de la élite es llamado "correcto", existe otro mito de violencia simbólica contra el discurso coloquial que convierte en inferior al lenguaje de la gente del pueblo, en lenguajes marginales. Con los medios de comunicación de masa, la propaganda masiva, las escuelas y el mercado de trabajo, todos dando apoyo al mito de la libertad y la realidad de la jerarquía, resulta difícil ver las alternativas de "cómo son y cómo deben ser las cosas". Sin embargo, en el día a día no es sencillo someterse a tanta supervisión e impostura. En estas circunstancias, muchos de los que están alienados eligen una respuesta agresiva.

La violencia simbólica de las autoridades, en el día a día y en la escuela, intenta enseñar a la gente a desistir de sus derechos a la autonomía y al pensamiento crítico. Las escuelas hacen creer que la forma de hablar de los alumnos es vergonzosa. Niegan su subjetividad y no les permiten un contacto crítico con su realidad. En lugar de conocimiento subjetivo, hay información y conceptos políticos oficiales, como "autoconfianza", "individualismo" y "ganarse la vida por sus propios medios".

El currículo oficial está lleno de alabanzas a la democracia americana que contradicen la "cultura del silencio" y, así, el alumnado recibe algunos mensajes que estimulan la revuelta. Además, la revuelta está provocada por el mismo acto de violencia simbólica, que arrastra a las personas a un silencio que no es natural, y que hace que algunos se subleven. Si la violencia del currículo oficial fuera un éxito rotundo, no habría problemas de disciplina en las escuelas. Si eso funcionara bien, Paulo, quizá tú y yo no estaríamos "hablando este libro" ahora. El desorden generalizado de la escuela indica que muchos alumnos se resisten al proceso. La pasividad y la agresividad, por lo tanto, son construcciones sociales. Los alumnos son los objetos de esa construcción, antes de que tengan la edad suficiente para entenderla bien y cuestionarla eficientemente. Un segmento de los alumnos es llevado a una aceptación pasiva; otro grupo no actuará conforme a las reglas, aunque tampoco se sublevará; un tercer grupo saboteará las reglas mediante la agresión abierta. Esta agresión es común en las aulas norteamericanas y es el elemento que se opone a la "cultura del silencio".

Quizá sea bueno definir este rechazo agresivo del silencio como "cultura del sabotaje". Los alumnos que sabotean la violencia simbólica del currículo están defendiendo su autonomía, con frecuencia de manera autodestructiva y confusa. Sin embargo, con todo, están respondiendo defensivamente al régimen que se les ha impuesto.

Su conducta agresiva interfiere en la transferencia-de-conocimiento. Muy a menudo, su confrontación es el sabotaje verbal. Para tener una visión clara de la política del discurso, debemos precisar cuál es la voz didáctica impugnada por esta agresión estudiantil. Ya has hablado, Paulo, de la "sonoridad somnolienta" de la voz profesoral, la voz narrativa del educador "bancario", que canta para que los alumnos duerman mientras llena los espacios vacíos de sus mentes con capas de conocimiento. Esa voz de cantilena busca transferir al alumno el currículo oficial, del profesor y de los manuales, y procura

acostumbrar a los alumnos a aceptar órdenes y a negar su propio pensamiento.

Esa voz didáctica es también autosaboteadora. Es una invitación a escuchar con indiferencia y a resistir; por sí sola, incentiva la desatención. El currículo tradicional exige que los profesores llenen el horario de clase con una materia que no es críticamente atractiva o a la cual es en vano prestarle atención una hora entera. Siendo así las cosas, ¿cuál es el resultado? El profesor cae en una voz monótona que lo atonta a él mismo y a sus alumnos y, de alguna manera, incentiva la dispersión. Incluso los estimula en el papel de oyentes desinteresados. Ciertas emisiones, en el transcurso de una lección, son ejemplos espléndidos. El profesor pondrá énfasis, oralmente, en aquellas pocas palabras que importan, en una frase o en un párrafo. Al destacar determinados sustantivos, verbos o adjetivos con una voz más enérgica, está enviando señales sobre las pocas palabras clave que los estudiantes deben recordar o anotar y que, más tarde, aparecerán como alternativas en preguntas de respuestas múltiples. Los alumnos saben que pueden ignorar la exposición o escuchar sólo el énfasis que se repite, casi siempre los casos nominativos de las frases enunciadas, donde se mencionan nombres, lugares, fechas. Este ejercicio repulsivo y casi imbécil convence a muchos alumnos de refugiarse en el silencio. En otros provoca rabia, y los lleva a sabotear el proceso. La "cultura del sabotaje" enfrenta a la violencia simbólica de la escuela con su propia violencia simbólica. El grado de resistencia o agresión estudiantil representa una crisis para el *establishment*, a pesar de que los movimientos estudiantiles de los años sesenta ya pertenezcan al pasado.

Esta crisis es un callejón sin salida en numerosas aulas en los Estados Unidos. Alumnos que no cooperan y autoridades intransigentes han luchado entre sí hasta la extenuación. Muchos alumnos que saben cómo sabotear el currículo no son capaces de cambiar la educación en favor de su propia

libertad constructiva. Sus aptitudes son francamente negativas. Ellos no saben cómo plantear exigencias organizadas de cambio y, por el contrario, son cada vez mejores en agredir y sabotear, o caen en un silencio aún mayor, o consumen más drogas y alcohol. Los más agresivos gritan en el aula, hacen chistes, se distraen, llegan tarde, se retiran antes de hora, caminan por el aula durante la clase, escuchan música con los auriculares, comen en clase, no realizan las tareas, buscan que otras personas les hagan los trabajos de clase, etc. Es muy difícil enseñar con ese nivel de resistencia. El desorden desmoraliza tanto al profesor como a los otros alumnos.



Esta crisis provocó el surgimiento de importantes informes sobre reformas educativas a partir de 1983, en los que se pedía soluciones de "endurecimiento", que los profesores y directores de escuela aplicaran castigos más severos. Pero la alienación no puede ser enfrentada con una pedagogía pasiva o una autoridad más dura. Esta requiere una pedagogía de contraalienación, creativa y crítica, que considere la subjetividad del alumno.

Las condiciones en las que impartimos clase en los Estados Unidos se deterioran año tras año. La ola de reforma de la "excelencia", lanzada por la campaña de Reagan, en 1983, ofreció antirrespuestas autoritarias. En Brasil, ¿la situación es parecida?

PAULO: En primer lugar, pienso que las condiciones que has mencionado, como la "cultura del silencio" o la "cultura del sabotaje", son expresiones de algo mayor. Otra vez, debemos pensar en no confundir una cosa con la razón de ser de otras cosas. Es importante saber por qué los alumnos hacen lo que hacen. En segundo lugar, por lo menos de manera general, pienso que la actitud agresiva de los estudiantes norteamericanos no se encuentra fácilmente en Brasil. Lo que puedo decir basándome en estos cuatro años en mi país, después de

dieciséis de exilio, es que tenemos alumnos que, de forma muy ideológica, esperan la palabra del profesor. Es una contradicción muy interesante: por una parte, esperan el discurso del profesor y, por otra, están muy alertas, luchando contra la falta de libertad.

IRA: ¿Cómo luchan en Brasil contra la falta de libertad?

PAULO: Es completamente diferente del tipo de desintegración que tú describes aquí. Luchan dentro de sus organizaciones contra la falta de libertad, sobre todo en el contexto de la sociedad como un todo, contra el gobierno, por ejemplo. Luchan, de forma organizada, contra ciertas cosas, como el aumento de las matrículas de las universidades privadas. Si estudian en una universidad del Estado, exigen que el gobierno dé más dinero a las facultades. Es diferente, se trata de una oposición política y organizada.

Sin embargo, no sé si soy muy ingenuo, o no, en lo que respecta a esta cuestión del sabotaje, porque nunca he enfrentado esa situación en ninguna de las escuelas o universidades que visité en los Estados Unidos. Las diferentes facultades que he visitado aquí fueron lugares privilegiados. Nunca debí enfrentar, en ninguna de estas situaciones privilegiadas, el tipo de circunstancia agresiva de la que hablas. Pero la situación que vivo aquí con los alumnos no es una situación normal.

Supongo que ellos vienen a los seminarios que ofrezco y pagan muy caro por asistir. Está claro que pagan mucho también por los cursos. Vienen a los seminarios porque quieren, y no porque sean obligados, ya que no forman parte obligatoria del currículo regular. Y finalmente, soy brasileño, un profesor extranjero, por lo tanto, mi situación es diferente de la que tú y otros profesores norteamericanos experimentan cuando están en el aula de clase.

Pero pienso que, si fuera un profesor regular y debiera enfrentarme al tipo de rebelión que describes, intentaría discutir con los alumnos el porqué de ese sabotaje. Pero no

asumiría una actitud temerosa delante de ellos. No, no, debemos tomar la rebelión como algo absolutamente concreto e indagar en clase sobre sus razones. Yo podría, por ejemplo, decir a los alumnos: "Muy bien, ustedes no están sólo provocándome a mí, sino a todo el grupo. Eso es un hecho. En este momento, quiero invitarlos a una especie de paréntesis en nuestra sesión de hoy. Pongamos un paréntesis en torno al asunto que deberíamos haber analizado hoy. En lugar de la materia que planteamos ver, me gustaría tomar la rebelión misma, ahora, como objeto de nuestra curiosidad. ¿Qué estamos queriendo hacer realmente con eso? ¿Y por qué estamos haciéndolo?".

Me gustaría conocer tu opinión al respecto, Ira. ¿Cómo resuelves tú esa situación en los momentos en que se te presenta? Pienso que, cuando focalizamos con seriedad la rebelión —no por miedo—, la desafiamos para entenderla mejor. Los alumnos deberán elegir entre dos reacciones. La primera será, simplemente, incrementar la rebelión. La segunda, quedar tan sorprendidos que pierden el impulso de la rebeldía. ¿Qué más puede hacer un profesor? ¿Expulsar a los alumnos? Quizá tenga hasta un miedo físico a hacer eso. Entrar en una atmósfera de rebelión e intentar contener la explosión quizás exija del profesor más de lo que puede hacer físicamente. Eso es lo que te pregunto ahora, a partir de tu experiencia personal y la de otros profesores en los Estados Unidos.

IRA: Lo que has dicho tiene sentido. Una forma de dirigir la explosión es dejar a un lado la materia del día, porque los alumnos ya la habrán dejado de lado por ti. Después, desafiarlos a discutir su propio desafío. Si haces que eso funcione, saldrás de la experiencia con una clase interesante y una comunicación profesor-alumno más intensa. En algunos momentos, cuando una de mis clases se resistía fuertemente al trabajo, hice lo que tú sugeriste: "paré la música", como decimos aquí. Pregunté qué estaba pasando y empecé un diálogo sobre por qué no podíamos continuar con el tra-

bajo. Recuerdo esos tanteos como éxitos parciales. Sin embargo, el nivel de sabotaje al que me enfrento en mi facultad raramente ha sido tan alto, al extremo de no permitir algún trabajo crítico de los alumnos. Tuve, con todo, unas pocas clases que se oponían a cualquier disciplina y a cualquier invitación a la crítica. Algunos grupos no pueden ser tratados delicadamente.

Cuando tengo algún alumno revoltoso, lo controlo para ver hasta dónde llega. Miro en su dirección y establezco contacto visual y verbal para hacerle saber que he entendido y que quiero que el desorden pare. Si la mirada no funciona, entonces le digo algo. Si el alumno no para, le digo algo más alto. Si continúa, quizá deba detener la clase y pedirle que se retire. Intento no interrumpir la clase durante mucho tiempo para hacer una confrontación que nos agota, a mí y al resto de alumnos.

Si el desorden es grave, le pido al alumno que venga después de clase, mantengo una conversación muy franca, le demuestro mi desagrado y expongo claramente las reglas de conducta. Finalmente, le pido que deje el curso si su reacción a mis palabras es ambigua. Si reacciona positivamente, lo invito a volver. Algunas veces insisto en que el alumno pase una clase o una semana sin frecuentar el curso, haciendo algún trabajo por fuera, mientras piensa en cómo debe comportarse en clase. Habitualmente, tengo algunos alumnos que no vuelven a ser aceptados.

En algunas clases hay grupos revoltosos que, o bien expulso, o les pido que trabajen solos afuera. Es más fácil para mí, que para los profesores de escuelas primarias y secundarias, porque tengo menos clases, menos alumnos, y muchos menos agresivos a los que enfrentarme. También trato con adultos, que no tienen que ir a la escuela por obligación.

La resistencia puede ser uno de los puntos de partida para ver alguna diferencia entre la situación de los Estados Unidos y la de Brasil. Pese a ello, esa diferencia puede indicar que la necesidad de una pedagogía dialógica sea aquí más urgente,

a causa de la resistencia de los alumnos a los métodos tradicionales. Debo decir que las clases dialógicas que he conocido no son respuestas mágicas para lograr un curso exitoso. No pueden convertir, instantáneamente, la alienación y el desorden en paz y armonía. Los resultados han sido muy alentadores, pero variados. En algunas escuelas las condiciones son tan malas que es preciso hacer cambios más globales para poder asentar los cambios hechos en un único día de clase.

PAULO: ¿Por qué no hablas un poco más sobre los problemas de resistencia en tu cultura, para aclarar a qué se enfrentan los profesores?

Cómo confrontar el sabotaje estudiantil

IRA: En los Estados Unidos, el problema del sabotaje estudiantil se da, predominantemente, en la escuela secundaria (*high school*). En segundo lugar, se presenta en los últimos años de la primaria (*junior high school*) y, por último, en las universidades municipales. El sabotaje estudiantil está presente en las escuelas secundarias de las áreas urbana y suburbana. Debo añadir que muchas de ellas son ordenadas, quizás incluso demasiado ordenadas. Visité una primaria de ese tipo en Massachusetts: no se oía ningún ruido, ni dentro ni fuera de la clase, y tuve que preguntar si había clase aquel día. Pero es posible encontrar resistencia estudiantil pasiva o agresiva tanto en Dakota del Norte como en la ciudad de Nueva York.

Visité una secundaria en un suburbio de clase media de Long Island y encontré desorden y vandalismo. En la escuela de mi barrio, en South Bronx, la biblioteca acaba de ser incendiada. La agresión es notoria en las escuelas secundarias urbanas a causa del problema racial. Las zonas centrales de las ciudades están cada vez más habitadas por no blancos, mientras que el cuerpo docente continúa siendo blanco de

clase media, en su gran mayoría. Eso crea más resentimiento entre el alumnado.

En las universidades de élite, encontramos tanto retraimiento pasivo activa como participación activa, porque esos lugares ricos tienen reglas de conducta muy rígidas al respecto. Eso también pasa en los grados inferiores, tanto en las escuelas particulares como públicas de los distritos más ricos. Cuanto más de élite sea la escuela, más transmite a los alumnos que tienen una meta que alcanzar y, por lo tanto, hay una razón para aguantar el currículo. Jugar de acuerdo con las reglas en una escuela de élite puede ser compensado en el futuro.

Sin embargo, en los distritos escolares pobres y en las facultades municipales desmanteladas los alumnos ven el futuro ya en el presente, en una vida de dificultades, desinterés y sin objetivos. El observador más agudo de la ola de reformas de 1983, Theodore Sizer, verificó que "la clase social" era la variable aislada más importante entre las escuelas. Después de haber visitado escuelas secundarias de todo el país, Sizer escribió: "Háblame sobre la renta de las familias de tus alumnos y yo te describiré su escuela".¹¹ Las desigualdades de clase y de raza no son ningún misterio para los resentidos estudiantes comunes. Aquellos que son agresivos sostienen que actuar según las reglas es cosa de bobos. No tienen mu-

11 Véase el trabajo de Sizer, *Horace's Compromise*, Boston, 1984, donde figuran sus primeros comentarios sobre las condiciones de clase en la educación. John Goodlad también fue sensible a estas diferencias en su principal informe (*A Place Called School*, ob. cit.). Ambos plantearon cuestiones políticas que estaban ausentes en los informes oficiales de este periodo. Para algunas críticas más fuertes, véanse F. Pincus, "From equity to excellence: The rebirth of educational conservatism", *Social Policy*, vol. 14, nº 3 (invierno), 1984, pp. 50-56; G. Leonard, "The great school reform hoax", *Esquire* (abril), 1984, pp. 47-56; A. Hacker, "The schools flunk out", *The New York Review of Books* (abril), 1984, pp. 35-40, y W. Karp, "Why Johnny can't think: The politics of bad schooling", *Harper's* (abril), 1985, pp. 69-73.

chas cosas que ganar si son buenos, entonces, ¿por qué comportarse así? Ese sentimiento está presente en muchos de mis alumnos de la facultad, que ven las aulas desmanteladas y saben que esa educación no puede ser una credencial seria en la sociedad. Entonces, ¿por qué deberían tomarla seriamente? Añadida a la frustración prolongada del alumno en la escuela secundaria, la facultad sin recursos suficientes genera más resentimiento.

La verdad es que, en gran escala, los alumnos están alienados, llenos de tedio y nada dispuestos a cooperar, incluso cuando son de los "bien educados". ¿Quién puede festejar su tedio o su pasividad? La mayor parte de mis alumnos en la facultad no son agresivos pero tampoco son cooperadores en clase. Esperan que el profesor les hable y haga todo el trabajo y los deje en paz para copiar lo que debe ser memorizado. Algunos de ellos podrán reaccionar en un aula liberadora dialógica. Sin embargo, de manera generalizada, empiezan alienados, y muchos permanecerán así hasta el final.

PAULO: Es interesante que veamos nuevamente cómo la educación sistemática y formal, a pesar de su importancia, no puede ser realmente la palanca de transformación de la sociedad.

Hay que comprender de manera dialéctica la relación entre la educación sistemática y el cambio social, la transformación política de la sociedad. Los problemas de la escuela están profundamente arraigados en las condiciones globales de la sociedad, sobre todo en lo que respecta a las cuestiones de disciplina y alienación.

Mientras hablabas, pensaba cómo, por ejemplo, un profesor que imparte clases hace varios años, intentando ser para los alumnos un modelo muy concreto de docente radical y democrático, cómo puede, después de cinco años, caer en la desesperación o en el escepticismo. Porque, de hecho, las dos circunstancias, la de desesperación y el escepticismo son tentaciones constantes que sufrimos, o a las que estamos expuestos al debatirnos con los problemas concretos de la educación.

Precisamente, porque la educación *no* es la palanca para la transformación de la sociedad corremos el peligro de la desesperación y el escepticismo si limitamos nuestra lucha al aula de clase. Lo que debemos hacer, pienso yo, desde el comienzo de nuestra experiencia como profesores, es ser críticamente conscientes de los límites de la educación. Es decir, saber que la educación no es la palanca, para no esperar que ella haga la gran transformación social. Debemos saber que es posible conseguir algunas cosas importantes en el espacio institucional de una escuela o facultad, para ayudar a la transformación de la sociedad. Si comprendemos la naturaleza limitada y vincular de la educación, si comprendemos cómo la educación formal se relaciona con la sociedad global, sin ser, ella sola, la reproductora de la ideología dominante, y sin ser, tampoco, la principal palanca de la transformación: si comprendemos de esta forma nuestra práctica educativa, evitaremos, entonces, cierto optimismo ingenuo que puede llevarnos, en el futuro, a un terrible pesimismo. Si evitamos el optimismo ingenuo al comienzo, evitaremos caer en la desesperación y el escepticismo.

Los límites de la educación

PAULO: Podría decir que estoy enseñando desde los diecinueve años, cuando aún estaba en la secundaria, porque empecé tarde. Eso era cuando enseñaba sintaxis portuguesa. Naturalmente, al principio tenía mi optimismo ingenuo, que empecé a controlar mediante la práctica. Es decir, cuanto más era profesor, más entendía qué significaba serlo. Y ahora que la educación es mi principal campo de acción, aún no me siento tentado por la desesperación o por el escepticismo. Como veo claramente los límites ante mí, "me ayudo" a evitar esas dos tentaciones. Conocer los límites de la educación no me llevó a reducir mi actividad en este ámbito, sino que, por el contrario, amplió mis objetivos políticos. Sin embargo, sobre todo

amplié mi trabajo político fuera de las escuelas. Entendí la necesidad de actuar donde las palancas de la transformación existen realmente. Por lo tanto, este deseo de trabajar tanto fuera como dentro de la educación formal, en los barrios por ejemplo, no disminuyó mi deseo de educar: tan sólo ofreció un camino nuevo para realizarlo.

Conocer los límites reales de la educación formal en la sociedad me ayudó a redirigir mi trabajo. Sobre estos límites, podría decir concretamente que, cuando estoy con un grupo de veinte o cuarenta alumnos, aquí o en Brasil, discutiendo algún aspecto de la realidad para intentar develarlo, incluso cuando cuestiono el proceso mismo de educación, no pienso que, cuando me despidan de los alumnos, tendré veinticinco nuevos revolucionarios. No, no [ríe]. Sin embargo, al final del seminario, se habrá producido un aumento de la curiosidad de las personas. Quizá las habremos estimulado para que se vuelvan más conscientes de las contradicciones de la sociedad. Algunas de ellas quizá empiecen a preguntarse con quién están, políticamente, y contra quién. Quizás unos pocos estén más firmemente comprometidos con el proceso de transformación. Eso es lo que yo puedo hacer, como profesor, porque eso es lo que puede hacer la *educación*, en el ámbito de nuestra acción en las escuelas y facultades.

En función de esos límites, también busco tener tiempo, en Brasil, para trabajar como educador y como político, fuera del espacio institucional u oficial de las escuelas. Procuro trabajar dentro de los movimientos sociales, con los trabajadores. A veces no tengo condiciones para trabajar directamente con grupos de trabajadores. Entonces, trabajo con grupos de educadores que enseñan en el ámbito de los trabajadores. Ahora no dispongo de las horas que me gustaría tener para realizar ese tipo de actividad. Eso no significa que sea mejor dejar de hacer cosas en las escuelas. En segundo lugar, también es importante señalar que los que prefieren trabajar



dentro del espacio de las escuelas deben ser respetados. Digo esto porque, a menudo, la gente cae en posiciones sectarias y dice que no deberíamos tener nada que ver con los profesores que sólo trabajan en el seno de las escuelas. Los sectarios piensan que sólo ellos son los verdaderos activistas, o piensan que los activistas sólo deberían trabajar fuera de las escuelas. No, los educadores dentro de las escuelas realizan un trabajo importante y deben ser respetados por contribuir a la transformación social.

Para mí, no sería suficiente trabajar tan sólo dentro de las escuelas. Nunca fue suficiente. Recuerdo, cuando trabajaba en Recife, hace treinta años, que muchas veces salía de la universidad a las seis o las ocho de la noche y marchaba directamente a las áreas de clase baja, donde me reunía con cuarenta o cincuenta trabajadores, para discutir, a veces, la naturaleza de la educación. Pero algunos prefieren actuar sólo fuera de la educación, o totalmente dentro. Están en su derecho.

Lo importante para mí, Ira, es cómo *no* trabajar solo, cómo conocer a los otros, cómo establecer relaciones para que podamos tener un encuentro y decir: "Yo trabajo fuera de la escuela, donde observo estas cosas, y quizá alguna de estas realidades te ayude a ti, que trabajas dentro de la escuela, para hacer mejor la transformación". Yo preguntaría: "¿Será que lo que estoy haciendo por afuera podrá ayudar, mañana, a hacer algo diferente de lo que estás haciendo hoy? ¿El trabajo que tú haces dentro de la escuela puede ayudarme a hacer mejor la transformación afuera?".

IRA: Los profesores y activistas que trabajan fuera de la educación formal tienden a tener menos dudas, porque saben que están más cerca de los centros de poder, de las palancas reales de la transformación, como dices. Eso no significa que los activistas fuera de la escuela estén más satisfechos o consigan más cosas, en este momento, que los que están dentro del aula o del campus. Eso es difícil de evaluar en una época en la que las fuerzas conservadoras detentan la iniciativa.

Una parte de la actual desesperación del profesorado es que la educación constituye uno de los sectores más devaluados de esta sociedad. Ella ha sido marginada desde los años sesenta, para acallar el reclamo de igualdad que se desarrollaba en el campus. Así, de la noche a la mañana, los días de esperanza se transformaron en recortes de presupuesto, despidos y programas represivos de retorno al estado más básico. Los profesores que trabajan por la transformación, en las escuelas o en las universidades, casi siempre se sienten aislados, y se preguntan qué significa su trabajo en un área tan depreciada de la economía. La educación ha sido marginada por la reacción conservadora de los años sesenta, precisamente a causa de su potencial político.

PAULO: Así es, eso es importante. Continúa.

IRA: En los años sesenta, los movimientos radicales florecían en las universidades y, en cierta medida, llegaron a las escuelas secundarias. Muchos estudiantes protestaban contra la guerra de Vietnam, contra el racismo dentro y fuera del campus, al mismo tiempo que la última ola de liberación femenina también tenía un fuerte apoyo en el sector.

Las protestas organizadas en el ámbito de la educación sacudieron al *establishment*, que, por su parte, respondió con una larga contraofensiva, empezando por Nixon y continuando en los años de Reagan. Me he referido muchas veces a esta historia, Paulo, porque es imposible entender la actual crisis de la educación en los Estados Unidos sin situarla dentro de los últimos veinticinco años.

Incluso en los años conservadores del gobierno de Reagan tenemos ejemplos de una educación que promovía la oposición. El movimiento antinuclear y el antiintervencionista tienen sus bases en los campus. Antes de la gigantesca marcha a las Naciones Unidas en Nueva York, en junio de 1982, hubo conferencias informativas sobre el desarme en el campus de ciento cincuenta y un universidades, en noviembre de 1981.

En el otoño de 1984, en muchos campus se realizaron referéndums y manifestaciones contra la política de Reagan en América Central. En la primavera de 1985, hubo agresivas acciones contra el *apartheid* en Sudáfrica, en muchas facultades, algunas con cientos de personas detenidas y otras con acampadas de protesta que duraron semanas. Estos movimientos se unen a los que ocurren fuera de la universidad: a los movimientos ecológicos, a los de las mujeres y de la Iglesia, a favor de la paz.

Por ahora, sería sensato que cualquier profesor liberador comprobara las posibilidades de vinculaciones externas. Algunas veces puede pensarse la vinculación como una extensión de la búsqueda iniciada en el aula, como actividades en la escuela o en la facultad como un todo. Otras veces será trabajo fuera del campus, en una comunidad o en una institución.

Lo que una clase aislada puede hacer, al vincularse a la política que se realiza fuera de la clase, está limitado no sólo por administradores atentos y por el programa oficial, sino también por el extraño grupo de alumnos del curso. Ellos son una muestra de la población de la escuela. Los alumnos no constituyen un grupo autoseleccionado favorable a la transformación, en busca de una tarea política. Ellos aceptarán la transformación liberadora de forma desigual. Grupos enteros la rechazarán. Así, la capacidad del profesor para liderar una clase en un proyecto externo está necesariamente limitada por el desarrollo desigual de los estudiantes y por sus distintos compromisos ideológicos. Por ello, el proceso didáctico en el aula no puede, por sí mismo, transformar la sociedad. Sólo puede hacer evolucionar la curiosidad crítica; puede desarrollar el compromiso del profesor y de algunos alumnos con el objetivo de la transformación. Pero es en los movimientos afuera de la escuela donde se reúne la mayor parte de las personas que sueñan con el cambio social. Ser consciente de esto ayuda a evitar la euforia y la desesperación al practicar la educación liberadora en el aula de clase.

Mientras pensaba y hablaba de estas cosas sobre los límites y el potencial de las aulas dialógicas, en el fondo de mi mente pensaba en tu afirmación anterior. Por lo tanto, debo volver atrás y preguntarte una cosa, Paulo. En el momento en que empezaste a responder a mi reflexión sobre la "cultura del silencio" y la "cultura del sabotaje" aquí, en las escuelas de los Estados Unidos, ¿por qué sentiste la necesidad de discutir los límites de la educación? O, ¿por qué la educación no es la palanca de la transformación social?

PAULO: Ah, sí, esa es una buena pregunta. Está claro que, cuando dije aquellas cosas sobre los límites de la educación, algunas palabras anteriores a aquella reflexión me quedaron sin decir. De hecho, comencé un poco más adelante en el camino [*riendo*].

IRA: Pasaste volando sobre el punto de partida y aterrizaste más allá de la montaña. Habla sobre la montaña.

PAULO: Al discutir los límites, quise decir que todas esas expresiones culturales de las que has hablado —silencio, alienación, sabotaje, agresión— tienen algunas razones materiales mucho más concretas en la sociedad. Quisiera añadir que *no es* tan sólo por medio de nuestro testimonio democrático que cambiamos esas condiciones, aunque nos sea exigido como una fuerza muy importante para realizar el cambio. Sólo las condiciones sociales pueden explicar las reacciones de los estudiantes en el aula y para cambiar esas condiciones es necesario algo más que nuestra pedagogía democrática.

Digo "democrática" en el sentido en que empleamos el término aquí: el profesor liberador que invita a los alumnos a la transformación, que enseña de manera dialógica, y no de forma autoritaria, y da el ejemplo como estudioso crítico de la sociedad.

No será mediante nuestro testimonio, o nuestro simple ejemplo, como cambiaremos la realidad social que origina la conducta de los alumnos en clase. Esas realidades están arra-

gadas en la sociedad y posibilitan las reacciones de los alumnos en clase. Por medio de la educación liberadora podemos realizar algunos cambios localizados en el aula, que no pueden confundirse con cambios en la sociedad global, aunque estos cambios inmediatos puedan convertirse en elementos de una transformación más amplia.

Si fuera posible cambiar la realidad sencillamente mediante nuestro testimonio o nuestro ejemplo, deberíamos pensar que la realidad es cambiada *dentro* de nuestra conciencia. Sería muy fácil, entonces, ser un profesor liberador [*risas*], porque no deberíamos hacer más que un ejercicio intelectual, y la sociedad cambiaría. No, no así. Cambiar las condiciones concretas de la realidad implica una práctica política extraordinaria, que exige movilización, organización del pueblo, programas, cosas que no están organizadas sólo dentro de la escuela, que no pueden ser organizadas sólo dentro de una clase o de una escuela.

IRA: Estoy de acuerdo. Pero ¿podemos discutir la educación como una institución que ayuda a construir la conducta del alumno? ¿O habría que decir que el subsector de la educación ratifica y amplifica la conciencia que se desarrolla, de manera generalizada, en la cultura de masas? El currículo oficial busca consolidar una conciencia acrítica y dependiente, que es producida por numerosos mecanismos de la sociedad. Las relaciones sociales de la educación concuerdan con la jerarquía de la sociedad: un hecho que Bowles y Gintis denominan el "principio de correspondencia".¹² Eso

12 *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, 1975, de S. Bowles y H. Gintis, es un testimonio clásico sobre la construcción social de la desigualdad a través de la educación. Para el telón de fondo sobre las teorías de "reproducción" en la educación, véanse también C. Jencks, *Inequality*, 1972; M. Milner, *The Illusion of Equality*, 1972; J. Spring, *The Sorting Machine*, 1976; H. Giroux, *Theory and Resistance in Education*, 1983, y J. Oakes, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, 1985.

significa que la lógica de la dominación se reproduce en la escuela, como en cualquier otra institución, de manera que, cuando buscamos una educación dialógica, estaremos, necesariamente, contradiciendo la ideología dominante, interfiriendo políticamente con la tarea de la escuela de reproducir la dominación. Creo que esta es una contribución concreta del aula liberadora para la transformación social. ¿Estás de acuerdo?

PAULO: Sí. Pero me gustaría formular la pregunta al revés, para discutir una vez más la transformación global. Creo que hemos destacado que la educación liberadora, aunque no sea la palanca de la transformación social, la transformación en sí, sin embargo, es un acontecimiento educativo. La transformación nos enseña, nos modela y nos remodela. En segundo lugar, también estamos convencidos de que la educación ayuda mucho a aclarar, a revelar las condiciones en las que nos encontramos. Esto sugiere, otra vez, lo que he propuesto anteriormente: que también cabe pensar en la educación liberadora como en algo que tiene lugar fuera de las aulas de clase, en los movimientos sociales que luchan contra la dominación.



¿Queda claro ahora por qué empecé por los límites de la educación? ¿Cómo podríamos conocer las razones de la reacción de los alumnos por el silencio o el sabotaje si no sobrepasamos los límites de la educación y encontramos los orígenes y las soluciones en la política de la sociedad? ¿Cómo podemos cambiar estas condiciones que desintegran las clases sin un movimiento social para la transformación? Los profesores que no reconocen las raíces sociales de este problema están desarmados para comprender la difícil situación en la que se encuentran.

Sin embargo, en lo que respecta a estas dificultades en el contexto norteamericano —el aula de clase con su silencio y

su agresividad— para desarrollar una educación crítica con los alumnos, debo volver a una cuestión que ya mencioné en conversaciones anteriores, preguntando sobre todo si tú, como norteamericano, estás de acuerdo conmigo.

Mundos silenciados

PAULO: Tengo la impresión de que una de las principales dificultades es que existe una dicotomía en la experiencia educativa de los Estados Unidos. Me refiero a la dicotomía entre *leer las palabras* y *leer el mundo*. Lo veo como uno de los principales obstáculos, aquí en los Estados Unidos, para que se practique la educación liberadora, buscando entender críticamente el objeto de estudio. ¿Qué quiero decir con dicotomía entre leer las palabras y leer el mundo? Mi impresión es que el mundo de la educación norteamericana, la escuela, está aumentando la distancia entre las palabras que leemos y el mundo en el que vivimos.

En esa dicotomía, el mundo de la lectura es tan sólo el del proceso de escolarización, un mundo acotado, aislado del mundo donde vivimos experiencias sobre las que no leemos. Ese mundo escolar, donde leemos palabras que cada vez se relacionan menos con nuestra experiencia concreta exterior, se ha vuelto más especializado en el mal sentido de la palabra. Al leer palabras, la escuela se convierte en un lugar especial que nos enseña tan sólo las "palabras de la escuela" y no "palabras de la realidad". El *otro* mundo, el de los *hechos*, el mundo de la *vida*, en el que los acontecimientos están muy vivos, el mundo de las luchas, de la discriminación y la crisis económica (todas estas cosas están ahí), no tiene ningún contacto con los alumnos en la escuela mediante las palabras que ella exige que ellos lean.

Se puede pensar esta dicotomía como una especie de "cultura del silencio" impuesta a los estudiantes. La lectura de la escuela mantiene el silencio respecto del mundo de la experiencia, y el mundo de la experiencia es silenciado, sin sus propios textos críticos.

IRA: La educación dialógica establece la conexión, vincula la lectura de las palabras con la lectura de la realidad, para que las dos puedan hablar una con la otra.

PAULO: Exactamente. El dominio escolar de las palabras sólo quiere que los alumnos describan cosas, no que las comprendan. Así, cuanto más se distingue "descripción" de "comprensión", más se controla la conciencia de los alumnos. Estos son mantenidos tan sólo en el nivel superficial de la realidad y no van más allá, no llegan a una comprensión crítica profunda sobre lo que vuelve a su realidad lo que ella es. Ese tipo de conciencia crítica de los alumnos representaría un desafío ideológico para la clase dominante. Cuanto más se ejerce en la escuela esa dicotomía entre leer palabras y leer la realidad, más nos convencemos de que nuestra tarea en ella o en la universidad es tan sólo trabajar con conceptos, con textos que hablan sobre conceptos. Con todo, en la medida en que estamos entrenados en una vigorosa dicotomía entre el *mundo de las palabras* y el *mundo real*, trabajar con conceptos escritos en un texto significa, obligatoriamente, dicotomizar el texto del contexto. Y entonces nos convertimos, cada vez más, en especialistas en leer palabras, sin preocuparnos de vincular la lectura con una mejor comprensión del mundo. Finalmente, distinguimos el contexto teórico del contexto concreto. Una pedagogía dicotomizada como esta disminuye el poder del estudio intelectual para ayudar a la transformación de la realidad.

Si miráramos de cerca, esta dicotomía puede parecer muy graciosa. Nos hace más capaces de *jugar* con las teorías, algunas de ellas incluso *buenas*. Por ejemplo, eso explica por qué algunos marxistas muy destacados nunca tomaron café en casa de un trabajador. Son teóricos marxistas destacados que nunca han tenido, siquiera, una pequeña experiencia en un barrio de los suburbios. No obstante, conocen la discriminación, porque caminan por la calle y observan el racismo en las universidades. Son *especialistas* en Marx. Mientras tanto,

a causa de su alejamiento de la vida cotidiana, los especialistas en Marx dejan de ser marxistas. Pueden incluso decir que conocen a Marx, pero lo detestan, porque Marx es tan sólo un texto para especialistas que discuten conceptos. ¿Lo entiendes? [*riendo*]. Es muy interesante cómo se puede crear ese tipo de intelectual en la dicotomía entre leer las palabras y leer la realidad.



Entonces, ¿qué pasa cuando un joven profesor encara, por primera vez, la hipótesis de cambiar su conducta en el aula? ¿Qué pasa cuando encara la posibilidad de cambiar su práctica de enseñanza? Quizá leyó algún texto y pensó, por primera vez, en convertirse en un educador crítico, pensó en un nuevo modo de leer, simultáneamente, las palabras y el mundo. ¿Qué ocurre? Entra en el aula con una nueva convicción. Pero ese nuevo profesor ya ha sido moldeado por la dicotomía entre texto y contexto. Entonces, es difícil superar la vieja dicotomía e integrar las palabras y el mundo. El profesor tiene dificultades para dar un testimonio de cómo superar la ruptura entre el estudio intelectual y la experiencia del mundo. La conexión dialéctica entre los dos niveles, separados durante tanto tiempo, es opuesta a la formación oficial del profesor.

Pienso que, en este punto, debemos establecer una de las principales diferencias entre América Latina y los Estados Unidos. Para mí, este es uno de los grandes obstáculos para la pedagogía liberadora en los Estados Unidos. La ideología de la dicotomía aquí es mucho más fuerte y más concreta que en Brasil. Pero también es cierto que en Brasil tenemos a los que están contra la integración de la palabra y del mundo en el estudio intelectual. Algunos presentan objeciones en nombre de razones sofisticadas, como especialistas en determinado campo; otros se oponen a ella ingenuamente, porque no es lo que se proponen hacer en la enseñanza. Tenemos gente seria, muy buena, que sólo quiere, en el aula

de clase, lo que llaman "gran seriedad", lo cual significa material conceptual muy académico, como Hegel, textos, textos, textos. Pero las objeciones que plantean a la educación dialógica, donde se integran el texto y el contexto, la palabra y el mundo, no es el tipo de obstáculo que se enfrenta en los Estados Unidos, donde la oposición a esta enseñanza es muy grande. ¿Estoy en lo cierto?

IRA: En general, estoy de acuerdo. El currículo oficial es muy impositivo, aquí. Los textos y la pedagogía tradicionales son muy normativos. Establecen normas vigorosas que intimidan a los profesores, les quitan el estímulo para hacer algo diferente. De eso resulta o un currículo académico libresco o un programa profesionalizado deshumanizador. Cualesquiera de estos currículos es presentado como un sistema no valorativo, donde el análisis conceptual no tiene contacto con el mundo real de los estudiantes. Tú tienes aquí, en el currículo oficial, un fuerte desvío en el sentido del empirismo y la abstracción. Cuando un curso describe en detalle una parcela de la realidad, no ofrece a los alumnos una revelación crítica de los aspectos políticos. Cuando ofrece estructuras conceptuales, esos conceptos son abstractos, tan lejanamente aplicables a la realidad en la que se vive que mantienen a los alumnos desarmados para cuestionar su cultura.

Los estudiantes se retraen en una no complicidad pasiva o en un sabotaje ofensivo, como reacción ante ese intento desactivador y esquizofrénico, esa dicotomía entre lectura y vida, entre intelectualización y experiencia. Nuestra hipótesis, entonces, indica que la dominación es más que recibir órdenes de forma impersonal en la escuela, y más que las relaciones sociales del discurso en una pedagogía de transferencia de conocimiento. La dominación es, también, la estructura misma del conocimiento: conceptos sin importancia para la realidad, descripciones de la realidad que no alcanzan ninguna integración crítica, una distinción compulsiva entre pensamiento crítico y vida. Esa dicotomía es la

dinámica interior de una pedagogía que sustrae su potencialidad, política y psicológicamente.

Los estudiantes ingresan en la educación de masas y tienen reducidas expectativas sobre lo que ocurrirá allí. Muchos escuchan la lectura que realiza el profesor del currículo del semestre y quieren gritar: "Oh, Dios mío, otra vez lo mismo". Repasan la misma materia año tras año, o tienen materias nuevas presentadas de manera aburrida y abstracta. La voz monótona del profesor reina sobre el triste desaprovechamiento de esos años tan maravillosos de la vida del estudiante. Las clases son multitudinarias e impersonales. Un currículo dicotomizado y sin emoción provocará los diversos tipos de alienación negativa de la que he hablado. Quizá los profesores en Brasil y en Europa trabajan en culturas donde la alienación del alumno está más controlada. Ahí también tienen sistemas educativos autoritarios, pero son sociedades más tradicionales que las que tenemos aquí en los Estados Unidos. Por lo tanto, quizá haya más disciplina y menos agresión en el funcionamiento diario de las instituciones. Quizá los alumnos tengan más restricciones culturales en su conducta.

PAULO: En general, no lo veo en Brasil, ni lo vi en Europa, el nivel de agresión de algunas escuelas norteamericanas de las que has hablado. Pero me contaron que este tipo de agresión ahora existe en las escuelas secundarias de algunas áreas periféricas de San Pablo. Esa agresión existe por razones sociales, tanto en Brasil como en los Estados Unidos. No es una cuestión personal. Es decir, algunos adolescentes están furiosos con la falta de condiciones satisfactorias de vida que destruyen las escuelas, y atacan a los profesores.

IRA: Últimamente, el adolescente alienado está recibiendo mucha atención entre nosotros. Los reformadores del *establishment* buscan saber cómo disciplinarlos (si la reforma es conservadora) o cómo sustituir las necesidades (si la reforma

es liberal). Aquí también, el desempleo, las condiciones miserables en la escuela y en las calles disocian al estudiante de la sociedad.

Supongamos que llevamos la enseñanza ideológica hacia esta difícil situación. La nueva pedagogía se situará en la dicotomía de la vieja educación, que distingue la lectura de los textos de la lectura de la realidad. Nuestra enseñanza respetará el lenguaje y los temas de los alumnos, pero los desafiará con cuestionamientos críticos sobre las condiciones que ellos sabotean o a las que se rinden pasivamente. El abordaje liberador puede crear condiciones para algún tipo de iluminación, algún estudio sistemático, pero no hay ninguna garantía de que el método dialógico, en cualquier situación, pueda acabar con el desorden o la pasividad. Seguramente, un curso liberador no producirá más puestos de trabajo, familias estables, menos racismo y sexismo, mejores departamentos, el cese de la carrera armamentista, una universidad más democrática, ni siquiera un edificio escolar más atractivo. Sólo la oposición organizada puede alcanzar esos objetivos. Lo que podemos decir es que el método dialógico, al menos, se opone a la lógica de la dominación, al currículo dicotomizado, y cuestiona las relaciones sociales del aprendizaje, que impiden la libertad y el pensamiento crítico. Eso, por sí mismo, no cambiará la sociedad, es evidente, pero puede contribuir a una distensión en la guerra dentro del aula de clase. El método dialógico ofrece la esperanza de una tregua entre los alumnos y el profesor, para abrir la discusión sobre la realidad que envuelve a ambos. Estos son los límites operacionales que, entiendo, hay para un profesor liberador en mi cultura.

PAULO: Me parece sensato. Y en lo que respecta a la rebelión de la que has hablado, pienso que una de nuestras tareas, muy difícil, debería ser buscar transformar la conciencia rebelde en conciencia revolucionaria. Eso no es nada fácil, evidentemente, porque hay una enorme diferencia cualitativa

entre ambas: la conciencia y la acción meramente rebeldes, llevan a actuar sólo por actuar, para demostrar que se está en contra de algo que ni siquiera se entiende muy bien qué es.

La rebelión sin una conciencia crítica es casi una explosión de impotencia. Si la transformas en una conciencia revolucionaria, entonces, tienes una reacción y una actitud completamente diferentes. Esta empieza a relacionar dialécticamente la táctica a la estrategia. Empieza a insertar su acción dentro de los límites reales y de las posibilidades reales de la historia en ese momento. Muchas cosas se convierten en posibles a partir de esta transformación de la rebeldía.

IRA: Empezamos discutiendo si la cultura del silencio existe en los Estados Unidos de la misma forma que en la sociedad latinoamericana o brasileña. He preguntado, también, si los alumnos de una democracia a la que no le falta nada necesitan la liberación, ya que no viven en una cultura autoritaria, como es común en el Tercer Mundo. ¿Qué reflexiones finales puedes hacer al comparar las condiciones del norte con las del sur?

PAULO: Aquí, en los Estados Unidos, hay riqueza, poder y muchos edificios gigantes. Pero la riqueza apenas disimula la gran manipulación, la dominación en la cultura. Los norteamericanos y los brasileños viven, ambos, en sociedades capitalistas. Por esa razón nos enfrentamos, ambos, a la manipulación y la alienación, con élites gobernantes que son minorías privilegiadas que dominan a toda la sociedad. En las dos naciones estas élites viven diciéndonos que sus intereses particulares son los "intereses nacionales".

Mientras que esconden su control llamándolo "intereses nacionales", aquí en los Estados Unidos tú vives en el cuartel general, en la metrópoli del capitalismo. En Brasil estamos en la periferia, profundamente dependientes de los centros financieros del norte. Nuestra dependencia nos mantiene pobres, y esa pobreza provoca las contradicciones sociales más

visibles, como en las calles de San Pablo, por ejemplo. En el norte, el poder y la riqueza hacen más fácil esconder las contradicciones, las desigualdades, la explotación. El proceso, sin embargo, es semejante —la dominación—, aunque las culturas vivas nos rodean con imágenes de sociedades muy diferentes entre ellas. Las condiciones oscuras de la vida cotidiana en una cultura autosuficiente pueden causar confusiones especiales en el norte, lo cual vuelve más difícil y necesaria la iluminación crítica.

6. ¿Cómo pueden los educadores liberadores superar las diferencias de lenguaje existentes entre ellos y los alumnos?



IRA: Paulo, comenzamos hablando sobre cómo hacer que el profesor pase del método de transferencia de conocimiento a los métodos dialógicos. Hemos conversado sobre cómo iniciar la transformación entre los alumnos, sobre los límites y los riesgos de la educación liberadora, y sobre cómo la educación liberadora, tras el sueño de una sociedad igualitaria, difiere del apoyo del currículo oficial a la desigualdad. Hoy quiero proponer la cuestión del lenguaje, es decir, cómo habla el profesor a sus alumnos habituales o al público popular.

Un lenguaje próximo

Los profesores preguntan sobre las diferencias entre su lenguaje y el de los alumnos, que serían un obstáculo para el diálogo. Algunas veces, eso es discutido como las relaciones sociales del discurso, como un conflicto político entre el lenguaje estándar y el coloquial.

Los profesores están educados en universidades, donde aprenden un lenguaje culto, muy diferente de los lenguajes del pueblo. El lenguaje de la vida cotidiana es extraño al inglés estándar y a la gramática correcta de los intelectuales. Este problema es más agudo en las universidades municipales, donde los profesores blancos imparten clases a alumnos que no son blancos. El abismo entre el lenguaje de los estudiantes de la clase trabajadora y el de su profesor es enorme, dado que las per-

sonas de color con frecuencia hablan varios dialectos y lenguas. Los latinoamericanos hablan español, los asiáticos hablan varias lenguas; los afrohaitianos hablan francés criollo. Además de los grupos bilingües, en los Estados Unidos existe también el problema de los varios dialectos del inglés, dependiendo de donde provenga la persona negra, si de las Antillas, del sur rural, del norte urbano, o de Nigeria. Claramente, este es un problema mucho más complejo que si hubiera simplemente un idioma de la clase trabajadora diferente del habla culta del profesor.

Estos problemas de lenguaje también son experimentados por activistas en los barrios, en las oficinas, en las fábricas o en las tiendas. Debemos saber cómo construir un lenguaje que elimine ese abismo. ¿Puedo decir algo sobre mi experiencia en esta cuestión?

PAULO: Sí, di algo sobre tu enseñanza y después yo hablaré sobre el asunto.

IRA: Yo enseño, en gran parte, para alumnos blancos comunes en una facultad urbana. Con ellos utilizo un lenguaje diferente del que empleo contigo. Mi discurso didáctico tampoco es igual que mi discurso entre los profesores, cuando participo en seminarios, comisiones o grupos de trabajo. Y mi discurso en clase tampoco es como el lenguaje que empleo en la vida privada, fuera de la facultad. El idioma que hablo en mis cursos ha evolucionado después de los años que he pasado escuchando a los alumnos. Debería añadir que me crié en la clase trabajadora, de manera que mi discurso básico no era culto, lo que acabó siendo un recurso para establecer el diálogo con alumnos no tradicionales.

Pasé por dos universidades y por la década de los sesenta de manera que, cuando volví a las clases normales en mi curso de inglés de libre ingreso, hablaba un idioma político e intelectual muy diferente del cotidiano. Pero aún tenía el acento del South Bronx, lo que me daba un tono más próximo a la gente común, si bien la sintaxis y el vocabulario eran

diferentes. Los alumnos escuchan la calidad del lenguaje del profesor, que les indica qué tipo de persona tiene autoridad nominal en su curso. El lenguaje les proporciona pistas sobre qué tipo de relaciones sociales pueden tener lugar en el aula. Mi discurso carece de los estilos cultos de la élite, de modo que empezó como un sonido mixto que resultaba útil en la comunicación con los alumnos, quienes también hablaban un lenguaje inculto. Escuchar sus expresiones de clase trabajadora era, para mí, como estar de vuelta en casa.

En la clase, al estudiar el discurso de los estudiantes, podía entender frases y expresiones, así como el ritmo, la tonalidad y el lenguaje corporal. Podía percibir, también, su tolerancia conceptual, es decir, en qué momento mi lenguaje filosófico superaba los límites conceptuales de su lenguaje. Yo buscaba que mis frases se parecieran al idioma coloquial, en términos de velocidad, humor, referencias coloquiales y expresiones utilizadas por los alumnos. Mi educación, en este caso, incluía pedirles que me explicaran algunas expresiones que yo desconocía. Ellos se resistían a interrumpirme para que les explicara mis frases elaboradas, de manera que no podía tener la seguridad de que, simplemente por decirlo en forma clara y coloquial, estuvieran comprendiendo lo que les decía. Debía hacerles preguntas y preparar ejercicios para saber si me estaba comunicando con ellos. También me preguntaba sobre las relaciones sociales del discurso, la política del intercambio verbal en clase, el guión para hablar de lo que hemos heredado del currículo tradicional. Una cosa es cambiar el vocabulario y la cadencia de la lengua, y otra, modificar al mismo tiempo las relaciones del discurso en clase.



Ya he dicho algunas cosas sobre cómo estamos socializados dentro del programa oficial: el profesor habla en voz alta y los alumnos, en voz baja. El profesor habla la mayor parte del tiempo en voz alta, dominando el aula con su subjetividad, limitando la subjetividad de los estudiantes. El

discurso didáctico del profesor ocupa el aula de clase con formas gramaticales correctas que envuelven a los alumnos y limitan su expresividad: provocan reacciones de silencio y de sabotaje. El medio escolar es pesado, nada común en sus formas estándar, y lleno de riesgos de humillación pública para los alumnos, que deben actuar de un modo que les resulta extraño.

Sólo puedo aprender el idioma, la conciencia y el conocimiento de mis alumnos si ellos me lo permiten, si creo relaciones de discurso en las que ellos se abran. Sólo les puedo enseñar verdaderamente si conozco sus niveles de pensamiento, sus aptitudes y sentimientos, pero sólo puedo investigar esos aspectos si ellos están dispuestos a ejercer su papel. Estar abiertos significa producir un lenguaje que revele lo que saben, con las palabras que ellos dominan. Pero no contribuirán a enseñarme a menos que sean tratados en el aula como seres humanos que merecen respeto, en un proyecto de aprendizaje importante. El ambiente verbal del aula es una clave. Permite que los alumnos sepan si esa clase será igual que las clases alienantes del pasado, o si es posible una apertura creativa. Un discurso profesional imponente convulsa sus culturas del silencio o del sabotaje.

Las primeras semanas del semestre son las más importantes para ejercer algún control sobre mi propio lenguaje. Procuro no hablar más de lo necesario, pero empiezo hablando el mayor tiempo posible, para tener acceso a su idioma y a su conciencia, mientras que ellos ejercen papeles activos en el diálogo. Sus palabras son la materia prima de mi estudio.

Percibo en qué grado y entre qué alumnos predomina la cultura del sabotaje y del silencio. Escucho los temas más acuciantes para ese conjunto casual de alumnos, y las expresiones de su vocabulario, que incorporo a mi propio discurso en marcha. Percibo los niveles de desarrollo cognitivo y político. Cuanto más escucho, más firme me siento respecto de sus experiencias y niveles de conocimiento.

Está claro que ellos esperan que el profesor hable bastante y claramente sobre lo que no se relaciona con su experiencia

ni significa gran cosa, y eso con el énfasis profesoral y en unas pocas palabras dignas de ser anotadas para la prueba objetiva que vendrá después. Me gustaría invertir esas expectativas del discurso. Los hábitos son tan antiguos y tan poderosos que, cuando los alumnos llegan al secundario o a la universidad, es difícil modificar el silencio socializado y llevar a los estudiantes a participar en debates prolongados, donde haya intercambio. Los hábitos verbales del profesor en clase son aún más antiguos, de manera que su transformación también es difícil.

Una vez, un grupo de jóvenes alumnos me dijo que yo estaba hablando en cámara lenta. Entonces aceleré el discurso. Antes que nada, aspiro a que *todo* lo que diga valga la pena ser escuchado, porque tengo que renunciar al derecho del profesor a aburrir a los estudiantes. Esta es la ley no escrita de la desigualdad en el aula: los profesores tienen el derecho exclusivo de continuar hablando, incluso cuando todos están aburridos. Yo quiero que los alumnos sepan que hablo, no para aburrirlos o para ejercer el control, sino para comunicar, para aprender algo con ellos. Yo sé muchas cosas y hablo mucho durante la clase, pero no puedo permitir que mi discurso sea endiosado.

Para mí, la clase dialógica ha sido la mejor, como una larga discusión que encuentra sus temas y motivos. Esa posible odisea exige paciencia de mi parte. Los estudiantes no participan de la discusión durante todo el tiempo, por lo tanto, debo ejercer una dinámica de grupo para establecer un momento de intercambio. Me gustaría pensar en la exploración verbal como una prueba del método dialógico a lo largo del proceso. Si veo que los alumnos dan respuestas cortas de una sola palabra, sé que el diálogo crítico no está funcionando.

Asimismo, durante el proceso, si el volumen y la velocidad de mi discurso aumentan, mientras que los de los alumnos disminuyen, sé que están apartándose del diálogo. Otra prueba es si los alumnos efectúan intercambios verbales entre ellos. Habitados a sus antiguas culturas del silencio y el sabotaje, tienen tan poca disposición de conversar entre sí como

de atender al profesor. Si perciben sus propios comentarios como importantes, estarán reconociendo a sus pares como creadores de un diálogo de valor.

¿Sabes qué hacen muchos profesores para sortear el silencio de los alumnos o las respuestas monosilábicas? Empiezan a responder sus propias preguntas. Para superar el mutismo de los estudiantes, acaban teniendo una discusión muy inteligente con ellos mismos, respondiendo en voz alta las preguntas que acaban de formular. Si el profesor que transfiere conocimiento ya tiene las respuestas preparadas, ¿para qué perder el tiempo haciendo que los alumnos las adivinen? Él puede responder sus propias preguntas y cerrar el asunto. Ese es el momento más angelical de la pedagogía tradicional, porque, una vez más, los alumnos aprenden que la respuesta ideal ya está resuelta en la cabeza del profesor o en el manual. ¿Cómo podrían ser mejores sus respuestas? Si se quedan quietos el tiempo suficiente, forzarán al profesor a decírla en voz alta, y podrán copiarla, con el menor trabajo posible.

Otro hábito del profesor, cuando habla, es el uso del pronombre "nosotros" cuando habla con la clase. El programa ha silenciado a los alumnos y los ha apartado del profesor, y así este crea una falsa camaradería diciendo: "Vamos a hacer un trabajo escrito para la semana próxima", o "Mañana veremos la Revolución Francesa", cuando lo que realmente quiere decir es: "Tienen que realizar un trabajo escrito en casa". El "nosotros" es un puro verbalismo, una democracia verbal, porque no hay democracia de hecho, sino que esta es manipuladora. Los alumnos escuchan, rutinariamente, lo que una persona solitaria frente al aula —el profesor, un "yo" responsable de "nosotros", un sujeto por encima de ellos, los objetos— habla con ellos como si ya hubieran acordado con cualquier cosa que el "yo" haya dicho, cuando, de hecho, no han acordado nada sobre ese "nosotros". A través de ese "nosotros" profesoral la pedagogía tradicional intenta ocultar su autoritarismo.

La política del discurso es compleja. Hay mucho en juego cuando hablamos en clase. Es justo decir que el destino de la

educación dialógica reside en el discurso. Pero ¿por qué no dices algo al respecto, Paulo, antes de que empiece yo con otro análisis?

El peso del lenguaje

PAULO: Una cosa que considero interesante en nuestra conversación es que no tenemos ningún límite de tiempo para hablar. Eso está muy bien.

Sin embargo, pensando en el problema que te llevó a explicar tu preocupación por el lenguaje, y la forma en que luchas con esta cuestión cuando enseñas, pensé en mi propia experiencia y en mi análisis. En nuestra última conversación intenté examinar uno de los obstáculos que encontramos en nuestra experiencia académica para llevar a cabo lo que denominamos educación liberadora. Y he hablado mucho sobre la dicotomía entre leer las palabras y leer el mundo, ¿lo recuerdas? Insistí en las consecuencias que esa distinción tiene para nuestra experiencia, para nuestra formación intelectual y nuestro lenguaje.

Cuando pienso en el problema del lenguaje que yo empleo y el que usan los alumnos cuando llegan a la universidad, sobre todo los que están en el primer año de los cursos de graduación, debo pensar otra vez en la dicotomía entre leer las palabras y leer el mundo, entre la danza de los conceptos, el baile conceptual que aprendemos en la universidad, y el mundo concreto, al que los conceptos deberían referirse. La distancia entre los conceptos y las cosas concretas es el problema al que vuelvo cuando pienso en la cuestión del lenguaje en el aula de clase. Los conceptos deberían estar asociados a una realidad concreta, pero no lo están, hecho que crea un problema pedagógico. Cuando los alumnos llegan a la universidad, su experiencia del lenguaje es posiblemente mucho más la experiencia de definir lo concreto de su existencia y no una experiencia de bailar con los meros conceptos.

Cuando pensamos en el lenguaje como algo comprometido, incluso con las clases sociales, comprendemos el problema más fácilmente. Cuando comparamos nuestra sintaxis con la de los trabajadores, por ejemplo, sean ellos norteamericanos o brasileños, podemos entender cómo las condiciones de clase se expresan mediante el lenguaje. Y podemos ver, fácilmente, cómo los trabajadores tienen un lenguaje muy directo, así como una vida que es muy directa. El hecho concreto de su lenguaje refleja lo concreto de sus existencias. Su lenguaje es tan concreto como su existencia. Algunas veces pienso, simbólicamente, que, por ejemplo, cuando digo "favela" o "discriminación", las palabras me salen de la boca sin ningún peso, como si fueran palabras leves.

Cuando las digo está claro que siento su significado profundo, pero este me viene, sobre todo, intelectualmente, mucho más a través de la descripción de la realidad y de su comprensión como un concepto, que, debido a mi opción política en la sociedad, me lleva, cuando menos, cerca de las cosas concretas, pero no hacia dentro de ellas en tanto que realidad. Pero cuando esas palabras son pronunciadas por las personas que viven en las favelas o son discriminadas, el lenguaje tiene peso. ¡Son veinte kilos por palabra! [*ntas*]. Es una palabra pesada cuando sale de la boca de la persona que está, exactamente, en la realidad concreta de ese término. Está claro que hablo simbólicamente, pero se entiende lo que quiero decir.

Entonces, la cuestión *no es* abolir de nuestro lenguaje de profesor, de nuestra experiencia, palabras como "epistemología", "sujeto cognitivo", "praxis", "manipulación", "ideología", "clases sociales", "cambio", "regionalismo", "alienación". No; estos conceptos son absolutamente importantes para nosotros. Han sido moldeados a lo largo de la historia del pensamiento, y tienen un significado. La cuestión no es abolirlos, o renunciar a ellos, renegar de ellos, sino cómo usarlos de manera que se aproximen a lo concreto. Esa es la cuestión. Cómo disminuir la distancia entre el contexto académico y la realidad de donde provienen los alumnos, una realidad que

debo conocer cada vez mejor, en la medida en que, de alguna forma, estoy comprometido con un proceso para cambiarla.

¿Te das cuenta? Me parece importante enfatizar, otra vez, que estas diferencias de lenguaje o de idioma a las que nos referimos tienen un fundamento político e ideológico. La cuestión del poder está ahí, envolviendo nuestros idiomas y los problemas del lenguaje, a pesar de que no nos percatemos siempre de ese poder. Las diferencias de lenguaje no son problemas estrictamente lingüísticos o pedagógicos. La clase dominante tiene el poder de establecer su lenguaje como norma.

A raíz de esta preocupación política por el lenguaje, tenemos otra: cómo llevar el lenguaje conceptual cerca de lo concreto cuando trabajamos con los alumnos en el aula de clase. Los estudiantes llegan a la universidad y la cuestión de lo concreto conceptual se vuelve una cuestión real en el curso. Tengo esa misma experiencia con los alumnos de posgrado, en un semestre, y de graduación, en el semestre siguiente. Antes que nada, pido que hablen de sus experiencias fuera de la universidad. No importa que estén enseñando en otra institución, haciendo investigación o trabajando en un banco. Pregunto sobre lo que hacen y cómo lo hacen, sobre cómo hablan cuando no están en la universidad. Sólo les pido: "¿Por qué no empiezan a hablar ustedes sobre las cosas que hacen?", sin reloj, sin ningún límite de tiempo.

Con este tipo de ejercicios, empezamos a captar simultáneamente su lenguaje y los temas que aparecen mediante sus palabras y su sintaxis. Evidentemente, esto es así porque el lenguaje es un problema de clase social. Los estudiantes universitarios en Brasil provienen, generalmente, de las clases medias. No son trabajadores o campesinos, de modo que pertenecen al mismo universo verbal que yo, pero aún no dominan el tratamiento académico de los conceptos. Con todo, si ingresaron en la universidad, necesitan aprender a usar los conceptos de la forma en que estos son empleados en la academia. Si no consiguen ese dominio del lenguaje conceptual, ¿cómo leerán a Marx, por ejemplo? Y ¿qué derecho tengo yo

de decirles que no necesitan leer a Marx porque Marx es muy difícil para ellos? ¿Cómo podrán leer a los estructuralistas y los funcionalistas si no aprenden el lenguaje conceptual?

Al discutir su situación concreta, lo que debemos hacer, según mi punto de vista, es empezar a tejer comentarios sobre cada exposición verbal. Cuando el alumno describe su experiencia en un seminario, yo luego tomo dos o tres puntos de su exposición, voy al pizarrón y los anoto, y pido que el alumno explique qué quiere decir aquello. En ese momento, le explico que lo que estoy intentando hacer es ir más allá de lo concreto de su lenguaje, para llegar a la conceptualización. Poco a poco, el profesor debe introducir a los alumnos en el lenguaje académico y teórico. Algunas veces, eso no es necesario porque los estudiantes ya lo dominan; entonces, sólo se trata de fortalecer el dominio del lenguaje conceptual. Pienso que una de las cosas que hay que dejar muy clara a los alumnos es que todos tenemos derecho a preguntar "¿Qué quiere decir eso?", y no es ninguna vergüenza hacerlo; esta es una lección importante.

Con esta preocupación por utilizar el lenguaje de forma concreta y disminuir la distancia entre los conceptos y la realidad, y al empezar por la comprensión de los alumnos de cómo su propio ambiente concreto es expresado por ellos mismos, la cuestión del lenguaje está implicada en el acto del conocimiento. En otras palabras, necesitamos partir de las percepciones del alumno, ya sean ellos campesinos en una actividad educativa informal, trabajadores o universitarios. Debemos partir de sus propios niveles de percepción de la realidad. Eso significa que debemos empezar a partir del lenguaje de *ellos* y no de *nuestro* lenguaje. Al partir de su lenguaje, de sus niveles de percepción y conocimiento de la realidad buscamos alcanzar, con ellos, un nivel de comprensión y expresión de la realidad mucho más riguroso.

IRA: Los alumnos de las universidades más selectas ya tienen un cierto dominio del lenguaje hablado por los intelectuales.

Por eso, en las escuelas de élite tenemos más libertad para utilizar un lenguaje académico. Pero, cuando salimos de los campus más ricos, o cuando vamos a los barrios populares, en los talleres o las fábricas, nuestro lenguaje conceptual es un problema. ¿Cómo deberíamos cambiar nuestra manera de hablar?



PAULO: Esa pregunta tiene mucha importancia e intentaré responderla tan brevemente como sea posible. Existe una gran diferencia entre la semántica y la sintaxis que nosotros usamos, en tanto que intelectuales, en la academia, y la sintaxis que percibimos en el habla de la gente común, de los campesinos y la clase trabajadora. Hay diferencias significativas entre las dos formas de lenguaje. Al mismo tiempo, esas diferencias no nos permiten, como intelectuales, decir que el discurso popular no tiene capacidad de abstracción. La gente común no realiza el mismo tipo de abstracción que los académicos como nosotros. Nuestras abstracciones nos apartan cada vez más del mundo concreto. Cuando la gente común habla, procura comprender su experiencia por medio de parábolas, metáforas y cuentos, un hecho que la mantiene unida al mundo concreto. Los cuentos son una forma de responder a las preguntas que formulamos. Por otro lado, cuentan cuentos para expresarse en relación con el mundo, para dar expresión a su propio mundo. Las metáforas y las parábolas sustituyen a los conceptos, de la manera en que los empleamos, con la ventaja de que son profundamente concretas en comparación con el lenguaje abstracto de los intelectuales.

Los cuentos tratan con el mundo concreto que las clases populares *conocen*, es decir, conocen de forma orgánica respecto de su existencia. El problema que eso nos plantea, en tanto que militantes políticos o educadores políticos que trabajamos con grupos populares, es cómo aprender, poco a poco, la estructura del pensamiento de esos grupos, y cómo entender sus metáforas de forma cabal, el papel de las parábolas y los

cuentos, para poder traducir nuestros conceptos abstractos a su idioma. Sólo así aumentaremos la comunicación entre nosotros y los grupos populares.

Repito ahora una cosa que ya mencioné antes: no se trata de prohibir que los grupos populares lleguen a poseer, algún día, el mismo tipo de lenguaje conceptual que usamos nosotros. Se trata de comprender cómo la gente común, mediante sus formas de expresión peculiares y profundamente éticas, es capaz de hacer explícitos los problemas del mundo. Su lenguaje está densamente cargado de sentencias sobre el mundo, contenidas en los cuentos y las parábolas. Veremos, también, cómo esta gente es capaz de comprender nuestro lenguaje cuando *nosotros* seamos capaces de traducir nuestros conceptos al mundo concreto del lenguaje popular.

IRA: ¿Estás hablando sobre cómo cambias tu lenguaje de una situación a otra? Cuando te vas a las comunidades eclesiales de base o a la periferia de la ciudad, ¿hablas un lenguaje diferente entre los campesinos, los trabajadores y los militantes de la Iglesia?

PAULO: Cuando trabajo en la universidad, en Brasil o aquí, con un grupo de alumnos muy buenos de la Universidad de Columbia Británica, empleo el lenguaje académico. No obstante, si cuando empleo el lenguaje académico noto que los alumnos tienen dificultades para entender el significado de las palabras, continuo usando las mismas palabras pero digo "eso es..." y explico el significado. Si menciono "el ciclo gnoseológico", una expresión que he utilizado en una de nuestras reuniones anteriores, y noto que los estudiantes no me entienden, entonces diré: "Eso es: el ciclo del acto del conocimiento". Algunas veces voy más allá y discuto la etimología de la palabra. Por esta razón, sugiero que los alumnos usen siempre diccionarios especiales.

En cambio, si estoy trabajando con un grupo de campesinos, es imposible hablar del "ciclo gnoseológico". No es que

los campesinos sean incapaces de comprender qué significa ese término, ya que participan asombrosamente y pueden comprender el *proceso* del conocimiento, de producción de conocimiento, y saber lo que tú sabes, lo que has producido, es decir, dos momentos del "ciclo gnoseológico" del que he hablado anteriormente. Los campesinos participan en los dos momentos –conocer y producir conocimiento– de acuerdo con el nivel de su experiencia intelectual. Lo que no pueden comprender es el lenguaje que empleamos para designarlos.

Supongamos que estoy hablando con un grupo de campesinos, y no en una reunión sistemática, adonde acabo de llegar. Nunca pensaría en pronunciar estas palabras académicas. Sin embargo, si durante la conversación fuera necesario hablarles sobre ese proceso de conocimiento, debo expresarme en su lenguaje. Debo conocer las palabras de su vocabulario que puedo emplear para hablar sobre ese asunto. Podría preguntarles, por ejemplo, cómo aprenden a recoger lo que han plantado. Ellos responderían: "Haciéndolo". Podría preguntarles: "Entonces, ¿cómo les enseñan a sus hijos a hacerlo?". Ellos responderán: "Los llevamos con nosotros y ellos nos ven hacerlo". Entonces les diré: "Bueno, eso es lo que quiero decirles: aprender un conocimiento que realmente existe ahora y puede ser conocido para siempre, eso es lo que quiero decir cuando hablo de ciclo del aprendizaje. Tú produces conocimiento, y así puedes saber que sabes algo". Partiendo de su propia experiencia de enseñar y aprender es como busco encontrar los ejemplos y el vocabulario para explicar mis conceptos.

IRA: ¿Piensas que es muy diferente hablar con campesinos y con trabajadores de las ciudades?

PAULO: Sí. El lenguaje de los trabajadores está muy unido al tipo de lucha política en la que están comprometidos. Esa lucha les enseña mucho más de lo que aprenden los campesinos con su experiencia, a no ser que estén en un proceso de lucha

muy bueno, con el que también aprendan. Su aprendizaje social mediante los conflictos políticos hace que los trabajadores estén mucho más preparados para comprender el tipo de reflexiones que hacemos en la universidad.



Con todo, tampoco entre los trabajadores, que están más comprometidos en política que los campesinos, utilizamos el sofisticado lenguaje académico. Por ello, debemos aprender a usar sus metáforas y sus lenguajes simbólicos. Es decir, cada vez más, debemos aprender con ellos el valor de las metáforas, de muchas cosas que sustituyen la complejidad de nuestros conceptos académicos.

IRA: ¿Recuerdas alguna metáfora que sea un buen sustituto de lenguaje académico?

PAULO: Ahora mismo podría repetir una metáfora en lenguaje simbólico muy interesante que usé hace unos días en el curso de la universidad. Una vez, un intelectual intentó participar en las actividades de un grupo de campesinos. Iba allí cada día e intentaba convertirse en una especie de consejero. Al tercer o cuarto día, un campesino le dijo: "Escucha, compañero, si piensas que vienes aquí a enseñar cómo talar un árbol, no haces falta, porque ya sabemos cómo hacerlo. Lo que necesitamos es saber si tú estarás con nosotros cuando el árbol caiga". Este es un lenguaje muy simbólico, muy rico. Es poético, precisamente, porque el lenguaje metafórico lo es.

En algunos de mis textos es posible encontrar fácilmente la influencia del pueblo brasileño sobre mí. Esa es una de las razones por las que a menudo me dicen que no tengo rigor: porque empleo muchas metáforas en el análisis que intento hacer de la realidad. Está claro que son metáforas muy sofisticadas. Recuerdo una que usé en *Pedagogía del oprimido*: "viabilidad incomprobada", es decir, el futuro que debemos crear para la transformación de lo que existe hoy, de la realidad

actual. Es algo que está más allá de la "situación límite", que debe ser creado por nosotros más allá de los límites a los que nos enfrentamos ahora.

Cuando regresé a Brasil en 1980, en mis primeros contactos con campesinos y trabajadores me encontré, realmente, con algunas dificultades. Había pasado dieciséis años lejos del país, en los que había mantenido el contacto con trabajadores y campesinos de diferentes países del mundo, pero utilizaba el inglés, no mi lengua nativa, teniendo a alguien de intérprete. Cuando me encontré nuevamente con los campesinos y trabajadores en Brasil experimenté algunas dificultades al comienzo. Sin embargo, en el tercer encuentro empecé a recuperar mi lenguaje y a sentirme de nuevo a gusto.

IRA: A los profesores norteamericanos les resulta difícil sentirse a gusto con el lenguaje de los alumnos de la clase trabajadora. Sus antecedentes y la formación universitaria los alejan de la cultura de masas.

El aquí: punto de partida de la enseñanza liberadora

PAULO: Debemos aprender a atraer a los estudiantes, y ayudarlos cada vez más a entender el significado de las conceptualizaciones académicas. En lo que respecta a esta cuestión del lenguaje con los campesinos y los trabajadores, por ejemplo, tenemos dos maneras de ser elitistas: una es imponerles nuestro lenguaje como única lengua válida, y la segunda es hacer una caricatura de nuestra propia lengua. Si empobrecemos nuestra lengua o la limitamos a ser una copia de la de ellos, nos volvemos *simplicistas* en lugar de volvernos realmente *simples*. Estaremos caricaturizando el habla popular si limitamos nuestro discurso al de ellos.

En el momento en que te vuelves simplista en tus relaciones con los campesinos, con los trabajadores, o con los alumnos en clase, te sitúas en el principio de que *ellos* son

inferiores a *tú*. Actúas como si ellos fueran incapaces de comprenderte. Debemos ser simples; sin embargo, simplicidad no significa caricaturizar a los alumnos como si fueran bobalicones. Ser sencillo es tratar el objeto con seriedad, con radicalismo, con profundidad, pero de forma suficientemente accesible como para que sea entendida por los otros, cuya experiencia intelectual es diferente de la nuestra. El lenguaje simplista reduce el objeto de estudio a la caracterización de sí mismo. Cuando se devalúa el objeto, se termina por devaluar a la audiencia. Y devaluar a la audiencia a la que te diriges es elitismo.

IRA: Algunos profesores, en ambientes que no sean de la élite, son llevados a hablarle a los estudiantes desde arriba. Está claro que los alumnos y la gente común entienden inmediatamente cuando les muestras superioridad. El profesor paternalista habla como si los alumnos fueran criaturas que sólo pueden acompañar con monosílabos y frases cortas. Ese discurso infantilizante los ofende, y responden con el silencio o el sabotaje.

En mi facultad, cuyos alumnos pertenecen a la clase trabajadora, necesité un diálogo estratégico para desarrollar el rigor conceptual a partir de la conversación sobre la experiencia. Procuro empezar los cursos limitando mi propia manifestación verbal, de manera que haya una apertura para que se expresen los alumnos. La mesa redonda de relatos de los estudiantes que utilizas al principio de tus seminarios es semejante a este comienzo de mis cursos. Empiezo con un grupo de alumnos muy alienado, de manera que una de las concesiones que debo realizar, cuando ellos se presentan al principio, es no cuestionarles *en ese momento*. Si voy hacia ellos con cuestiones conceptuales, todo de golpe, los alumnos pueden volver a caer en el silencio, porque el medio ambiente verbal permanecerá denso, desconocido, agresivo, valorativo. Para trastocar esa situación, les pido que se entrevisten, de a dos, y que descubran, cada uno, algún detalle de la vida del otro, para después en la clase hacer un relato sobre su com-

pañero. Eso reduce la intimidación y también ayuda a que los estudiantes inicien un diálogo entre ellos. Todo eso contribuye al hecho de que cada uno enfrente al otro con seriedad. También se puede desarrollar el hábito de hablar en público y escuchar con atención.

Cuando oímos los relatos, si sus historias presentan parábolas o críticas insertas, intervengo delicadamente con una pregunta. Estoy atento para percibir las aperturas críticas en el conocimiento y en la conciencia de los alumnos; sin embargo, en mi facultad es prudente contenerse y evitar la intervención prematura. Ese grupo de estudiantes está más distante del lenguaje académico que los alumnos de la élite. Así, ellos se oponen al extraño lenguaje de la dominación resistiendo las preguntas del profesor. Se sienten más seguros en silencio. Sus profesores siempre los corrigen y les dicen qué cosas deben decir, de manera que el simple acto de abrir la boca ya los induce a sentirse inferiores.

PAULO: Sí, entiendo lo que quieres decir. Lo conozco pero en Brasil, cuando menos en mi experiencia, no encuentro ese tipo de problema del que hablas. Si le digo a un estudiante universitario de diecinueve años: "Mira, no estoy de acuerdo contigo. ¿Puedes decirme otra vez qué piensas?", él lo hace tranquilamente. Sin embargo, en tu realidad concreta, estás absolutamente en lo cierto al hacer lo que dices con respecto a hablar o no. Se debe partir del alumno y no del profesor.

Es muy interesante. Cuando hablo sobre eso, siempre pongo un ejemplo muy concreto para aclarar mi posición, hasta diría que también mi posición epistemológica. Si estoy en este lado de la calle y quiero ir al otro, debo atravesarla. Eso significa que es absolutamente imposible llegar al otro lado empezando desde allá hacia aquí. Cada llegada proviene del punto de donde empezamos [risas]. Y el punto de partida nunca es el mismo al que llegamos. Lo que muchos profesores y activistas políticos no entienden es que el *aquí* del profesor liberador, o del militante, es el *allá* de los alumnos. El

activista político y el profesor liberador deben empezar del *aquí* de los alumnos. Debemos ofrecer a los alumnos su *allá* como el punto de partida de la enseñanza transformadora para llegar hasta *aquí*.

IRA: Los profesores no están entrenados para abandonar su alejamiento profesional. Ellos son recompensados por su pericia: el dominio de un campo de conocimiento, la especialidad en un asunto cualquiera, una posición de autoridad y una forma de lenguaje propio. Estas son las realidades de su lado de la calle. Para muchos, la única forma de atravesar la calle es que los alumnos imiten al profesor: que copien como habla, mientras niegan su propio idioma.

Sin embargo, quiero proponer otra cuestión para el educador liberador que ha empezado en el lado de la calle del profesor. La metáfora de atravesar la calle aconseja al educador liberador que lleve su pensamiento crítico, su cuerpo de conocimientos y su lenguaje académico a la realidad de los alumnos. Según lo que has sugerido, eso significa constituir de nuevo nuestro idioma conceptual bajo la forma de cuentos y ejemplos concretos que se insertarán en la experiencia de los alumnos. Entonces, la transformación crítica se convierte en una posibilidad. El problema es: ¿hacia *dónde* va el proceso? ¿Dónde es el *allá*? Pienso que la discusión de la educación dialógica, de la pedagogía situada y de los temas de los estudiantes torna más fácil ver el *aquí* de los alumnos, diferente del *allá* de los profesores. Atravesar el espacio entre ellos es una de las claves de la transformación. Con todo, experimento mucha dificultad para explicar el punto final, la meta, el lugar de llegada.

Me pregunto si los alumnos se desplazarán en la dirección del *allá* del profesor o si el proceso dialógico, por sí solo, movilizará también al docente. ¿Irán los alumnos en transformación hacia el punto de partida del profesor, desde donde este ha atravesado la calle y adonde el profesor y los alumnos deben llegar, al fin y al cabo? ¿O el profesor también cambia durante el proceso y acaba en un punto más avanzado de su

punto de partida, gracias a la mutua educación en la pedagogía dialógica? Mi sensación es que el profesor se vuelve cada vez más centrado en el alumno en la medida en que convierte en concretas las abstracciones de la vida académica. Es decir, el profesor aprende cómo existencializar la filosofía, en tanto que los alumnos aprenden cómo filosofar la existencia. Esta transformación, que aparta al profesor de la danza conceptual de la que antes hablé, ¿no implica que él también sufre un cambio? Es posible iniciar un proceso de desarrollo cuyo punto final reforme al profesor.

No quiero ser ultrademocrático al plantear esta cuestión. Existen peligros cuando se propone un proceso existencial como este, donde el presente está siempre a-punto-de-ser y los guías de la transformación —los educadores liberadores— no son, ellos mismos, meros productos finales para el desarrollo de los alumnos. Reconozco que los profesores liberadores y los activistas son modelos y líderes de la transformación. Ellos organizan la transformación en los momentos históricos a los que se enfrentan. Su lado de la calle es un sueño y un papel político mucho más desarrollado, más avanzado que el que encontramos al otro lado de la calle, donde los alumnos aún no están comprometidos con el proceso de transformación.

Sin embargo, mis experiencias con los métodos dialógicos empezaron a transformarme como profesor, como intelectual y como activista. Atravesar la calle hacia el lado de los estudiantes influyó en mi desarrollo.

PAULO: Sí, pero, aunque sepamos estar abiertos a cosas nuevas, desde el comienzo de la acción debemos tener una clara seguridad del *sueño* que anhelamos. Porque, si no tenemos una clara seguridad sobre lo que nos gustaría crear, caemos en lo que antes denominé *laissez faire*, la espontaneidad pura. Se pierden los objetivos del sueño cuando el proceso se convierte en espontáneo. Eso tiene lugar con profesores y con militantes.

Para mí, la educación no es un *happening*. En tanto que profesor liberador, soy muy consciente en lo que respecta a lo que quiero. No obstante, no manipulo a los estudiantes. Y eso es difícil. A pesar de tener una segura claridad sobre mi “mañana”, mi “allá”, no puedo manipular a los estudiantes para llevarlos conmigo hacia mi sueño. Debo esclarecerlos sobre su sueño, pero también debo decirles que existen otros sueños que considero sueños *malos* [*riendo*]. ¿Te das cuenta? Esta es la tensión por la que debemos pasar, entre ser manipuladores y ser radicalmente democráticos. Por una parte, no puedo manipular y, por otra, no puedo dejar a los estudiantes abandonados a su suerte. Lo opuesto de estas dos posibilidades es ser radicalmente democrático. Eso significa aceptar la naturaleza directiva de la educación. Hay una “directividad” en la educación que nunca es neutra. Debemos aclarar a los alumnos cómo pensamos y por qué. Mi papel no es quedarme en silencio. Debo convencerlos de mi sueño, pero no conquistarlos para mis planes personales. Aunque los alumnos tengan el derecho de tener sueños malos, tengo el derecho de decir que sus sueños son malos, reaccionarios, capitalistas o autoritarios.

IRA: La responsabilidad directiva en nuestra pedagogía, y en cualquier otra, exige que el profesor tenga objetivos y un punto de vista, un sueño u otro, lo que significa que no puede ser neutral en el proceso.

PAULO: Eso mismo. Has dicho algo muy importante. Vuelve a decirlo, por favor.

IRA: El profesor es inevitablemente responsable de iniciar el proceso y de dirigir el estudio. La elección de los objetivos vuelve imposible la neutralidad. Al dirigir un curso y por las relaciones sociales del discurso en clase, cualquier profesor expresa una opción política. Elegimos los libros que se deben leer, las preguntas que se deben hacer, el modelo de aula de clase: todo eso compromete nuestra política.

PAULO: Es por eso que cualquier tipo de educación siempre tiene un determinado momento que llamo "momento inductivo". Es cuando el educador no puede esperar a que los alumnos tomen la iniciativa del propio proceso, en el sentido de una idea o de una comprensión, y entonces él debe hacerlo. Si los alumnos avanzan en el estudio crítico espontáneamente, muy bien, debemos aplaudirlos cuando lo hacen. Pero hay momentos en que los alumnos no inician su propio desarrollo, y el educador debe hacerlo.

¿Y sabes cuál es la diferencia entre un educador *liberador* y un educador *domesticador* en lo que respecta a este asunto? Es que el educador liberador empieza a asumir la responsabilidad de ser inductivo, busca encontrar el proceso para superar ese momento inductivo, en el sentido de transformarlo en una camaradería, es decir, en un momento asumido por los propios alumnos y no tan sólo por el profesor.

IRA: ¿Qué define un momento inductivo? ¿El punto en que el educador realiza una intervención para unir las piezas del conocimiento? ¿O para unir los hilos en un todo que propone un problema o una percepción crítica, por medio de la cual los alumnos son estimulados a profundizar el diálogo crítico? Si he entendido bien, el educador liberador propone una inducción que desarrolla la iniciativa de los alumnos para hacer sus inducciones, y distribuir, así, la responsabilidad para los momentos inductivos.

PAULO: Sí, está claro. Debes estimular a los alumnos, constantemente, para que tengan el momento inductivo en su mente lo más pronto posible y puedan utilizarlo durante el curso. Pero el educador manipulador, domesticador, mantiene el proceso de inducción siempre en sus *propias* manos. La perspectiva autoritaria lleva a este tipo de profesor a monopolizar la función inductiva.

A causa de esta diferencia entre los métodos dialógico y autoritario en relación con el momento inductivo, invito a mis

camaradas de izquierda a que sean democráticos. No deben tener miedo de esa palabra [*risas*]. Es decir, naturalmente debemos ser creativos, pero no podemos tan sólo sentarnos y esperar a que los alumnos articulen todo el conocimiento. Debemos tomar la iniciativa y dar un ejemplo de cómo hacerlo.

Un acto de reflexión entre iguales

IRA: Hablaste de la importancia de lo concreto. Un obstáculo en el momento inductivo es el idioma intelectual abstracto. Así, tiene importancia aquí retornar a tu afirmación inicial sobre la transformación del lenguaje del profesor para evitar que sus inducciones sean ballets de palabras autoabsorbidas.

Una práctica en la rutina del aula es que, para terminar, el profesor realice un resumen de la clase. En la mejor de las circunstancias, es el último momento inductivo del día. Sin embargo, con frecuencia, es apenas una palabra final del profesor, presurosa, que concluye mecánicamente sobre las cosas que vieron en la hora transcurrida en clase. Otra práctica es el hábito del profesor de interrumpir a un alumno que habla, en cualquier momento, para resumir, parafrasear o repetir lo que ha dicho, de una manera correcta, con sintaxis formal, o con un vocabulario conceptual de su especialidad. No está permitido que los alumnos se interrumpian unos a otros, o que interrumpian al profesor, un regla obviamente violada por la cultura del sabotaje. Sin embargo, hay una expectativa de conducta en clase que implica que, después de que habla el alumno, el profesor traducirá su manifestación a la forma del lenguaje oficial.

Estos hábitos son obstáculos para el estímulo del diálogo en clase. Transforman a los alumnos en personas que no se pueden explicar por ellos mismos, que necesitan ser traducidos al modo correcto de hablar, como si estuvieran expresándose en una lengua exótica. Por eso evito parafrasear las afirmaciones de los alumnos de manera gramaticalmente

correcta. Algunas veces, el hecho de que evite un resumen al final de la clase hace que los alumnos me exijan una palabra de conclusión. Su petición sugiere que lo que vaya a decir será escuchado con una atención especial, de manera que me siento más a gusto haciendo un resumen cuando sé que es fruto de la curiosidad de los alumnos. Aun así, me gusta estimularlos para que participen conmigo en el cierre, y ejerciten su propio pensamiento crítico. En otro momento puedo estar de acuerdo en hacer un resumen si uno o dos alumnos intentan hacerlo antes que yo. Muchos lo rechazan, y eso obliga a recorrer la clase para encontrar a alguien que tenga el valor de intentarlo. El resumen puede convertirse, entonces, en un acto de reflexión entre iguales, en lugar de ser un sello protocolar del profesor sobre la hora de trabajo.

Otro aspecto del discurso que quiero plantear antes de escuchar tus reflexiones está relacionado con otro tipo de "silencio". En algunos momentos de mis clases hay silencio; la discusión se detiene durante un tiempo. Y, en general, soy yo el responsable de generar más discusión. Es responsabilidad directiva del profesor volver a encauzar la tarea. Pero aquí veo otra oportunidad para analizar una pedagogía de contra-alienación. Lo que quiero decir es que la misma rutina de un profesor que rellena los silencios condiciona a los alumnos y evita sus propias intervenciones.

Intento usar el silencio para provocar la reflexión activa de los alumnos sobre qué hacer en el momento siguiente. A menudo, digo en la clase que no siempre llenaré los silencios, y que quiero que ellos asuman también esa responsabilidad. Los alumnos esperan que los profesores promuevan todo el aprendizaje activo y tengan la palabra final, de manera que también esos resúmenes internos son momentos en los que, antes de la finalización de la clase, puedo pedir que ellos practiquen el resumen, en lugar de dejar todo en mis manos.

PAULO: Estoy de acuerdo contigo cuando hablas sobre cómo enfrentar el silencio, y con la discusión sobre la tarea de realizar el resumen. Pero pienso, Ira, que deberíamos entender estas cuestiones no como prescripciones para los profesores. Por ejemplo, otros profesores, en otras circunstancias, y tú también en otras clases, en diferentes semestres, pueden hacer resúmenes, y añadiría que *deben* hacer resúmenes durante tres, cuatro o cinco encuentros. ¿Qué quiero decir con esto? Supongamos que empiezas a trabajar con un grupo de estudiantes y descubres que esa clase, por varias razones, está más inhibida que las otras, más lejos de asumir rápidamente alguna acción, y todavía no cree en sí misma, en la propia capacidad para hacer un resumen. Si te das cuenta más o menos de eso, estás obligado a hacer resúmenes en tres o cuatro encuentros, para enseñarles a hacerlo, como un ejemplo para los alumnos. Porque la educación es, sobre todo, dar ejemplos mediante acciones. Mientras tanto, cuando realizas el resumen, no lo estás haciendo sólo para mostrarles a los estudiantes que sabes hacerlo. No es una cuestión de vanidad o de orgullo del profesor. No, tú eres un educador y estás haciendo el resumen para enseñarles cómo hacer uno. Todas estas cosas están absorbidas por su acción dialógica, como un ejemplo de actividad crítica.

Algunos profesores piensan que realizar un resumen no forma parte de su práctica de enseñanza, ¡No! Es una tarea legítima del currículo, en la medida en que su percepción *no* sea prescriptiva. Por esta razón, habremos de llamar la atención de los alumnos sobre el hecho específico del resumen, en tanto que momento de su educación, y respecto de en qué consiste la tarea de hacer un resumen. Eso implica la reflexión del profesor dirigida a la atención crítica de los alumnos, revelándoles la forma de hacerlo. Cuando haces eso, estás uniendo las palabras a la acción, estás dando las razones por las que el profesor hace el resumen.

IRA: Tienes razón sobre no ser prescriptivo o mecánico en lo que respecta al resumen. El profesor liberador puede hacer-

lo para demostrar la actividad crítica y para contrarrestar el monopolio verbal del profesor en lo que respecta a la palabra final.

PAULO: Entonces, supongamos que, el primer día de clase, empiezas a hacer el resumen. En primer lugar, podrías preguntarles y preguntarte: ¿Qué significa, de hecho, un "resumen"? ¿Para qué lo hacemos al final de nuestra discusión? Así, en el momento en que los llevas a distanciarse del propio acto de hacer un resumen, este deja de ser un mero momento burocrático de la clase y se transforma en una parte fundamental del acto de conocimiento. Entonces, cuando realizas este tipo de pregunta reflexiva sobre el acto de reflexión, empiezas a estimularlos a asumir, cuanto antes mejor, la tarea de hacer también ellos los resúmenes.

IRA: Estoy de acuerdo contigo, Paulo, pero lo veo como un momento delicado, porque el profesor puede caer fácilmente en un discurso narrativo de rutina, en lugar de estimular a los alumnos a que hagan resúmenes. El docente tiende a convertirse en el amo del acto de resumir. En la pedagogía tradicional, en la transferencia de conocimiento, ¿quién tiene el mayor derecho a ser el amo de la conclusión? El profesor, evidentemente. De manera que distribuir la propiedad del resumen, del profesor a los alumnos, será un acto delicado, como si se transfiriera, al mismo tiempo, un derecho de propiedad, un poder político y una facultad intelectual. Piensa tan sólo en la familiaridad del profesor al hacer resúmenes, y en la falta de práctica de los alumnos. Allí habrá una desigualdad verbal que equivale a la desigualdad política del currículo tradicional. El resumen autorreflexivo puede exigir un idioma coloquial, para que los alumnos tengan acceso a él.

PAULO: Quiero decir algo más sobre el acto de realizar un resumen para acentuar su importancia. Lo que no significa que

yo haga, cada día, resúmenes en clase. No, pero es un punto teórico importante para la comprensión de los alumnos.

En definitiva, lo que hacemos cuando buscamos establecer una relación cognitiva o epistemológica con un objeto a ser conocido, cuando lo tenemos en nuestras manos, es tomarlo y empezar a preguntarnos sobre él: lo que hacemos, realmente, es verlo como una *totalidad*. Empezamos, entonces, a dividirlo en las partes que lo constituyen. Ese es exactamente el momento de análisis en que trabajamos en clase, analizando este o aquel objeto, a menudo por medio de la lectura de un texto escrito por nosotros mismos o por otros. Algunas veces buscamos dividir el objeto mediante el diálogo con los alumnos. En un momento dado, aunque hayamos agotado el proceso de dividirlo, intentamos comprenderlo, ahora en su totalidad. Intentamos *retotalizar* la totalidad que hemos dividido. Eso es precisamente lo que debemos hacer. El momento de resumir tiene que ver con ese esfuerzo de retotalización de la totalidad que dividimos en partes. Por esta razón, el resumen no es sólo la exposición burocrática de lo que hemos dicho antes. No es sólo una lista de componentes. Es uno de los momentos en que intentamos conocer.

Teatralidad y sentimiento

IRA: Estoy de acuerdo. ¿Te puedo preguntar sobre otras cualidades del discurso dialógico? ¿Dónde entra el humor, en tanto es parte del intercambio? ¿Cuál es el lugar de la comedia, de la convivencia, de la excitación y de la emoción? Hay mucho tedio y mucha ansiedad en el aula de clase. Existe una lucha por el poder en el intercambio de lenguaje. ¿La educación dialógica ofrece algo humor o alegría?

PAULO: Está claro que sí. Yo usaba mucho humor en mis experiencias de alfabetización de adultos en Brasil, hace treinta años. Nunca usé la ironía, pero el humor sí. Para mí, la ironía

revela falta de seguridad: sarcasmo. El humor, por otro lado, indica una fuerte seguridad. Además, descubre la realidad con mucha agudeza, por eso debemos usarlo.

IRA: ¿Estás de acuerdo con que las personas que bromean unas con otras encuentran una forma de volverse iguales? La mayor parte de las veces, te relajas en compañía de tus iguales, y no con superiores o subordinados. La lucha por el poder dificulta hacer bromas o relajarse. Uno siempre está en guardia en relación con los que están por encima o con los que están por debajo de uno. Los de la misma posición consiguen hablar al mismo nivel y "bajan la guardia", cuentan anécdotas y se ríen juntos. Pero la llegada de un superior acaba con la alegría. La gente se vuelve más cautelosa, menos abierta.

PAULO: Hay una diferencia muy grande entre el humor y hacer reír. Un humorista no es tan sólo un productor de risas, alguien que hace que las personas rían. ¡No! Algunas veces el buen humor *no* provoca risas ni sonrisas, sino que, por el contrario, hace pensar seriamente sobre un asunto. Humor es Chaplin. Él reveló todos los temas que intentó exponer e intentó vivir en el cine. En sus películas, revelaba lo que había tras las situaciones. A menudo, creo que en ciertas personas hay una determinada falta de seguridad, por lo que necesitan reír constantemente, y hacer chistes. Si no hacen un chiste cuando empiezan a hablar, no son capaces de hacerlo, porque son muy inseguras. Esa es sólo una impresión que tengo, que las personas que cuentan chistes quieren conquistar la audiencia. Es casi un tipo de autodefensa.

Para mí, no se trata de convencer a las personas haciéndolas reír. Se trata de saber si consigo examinar los temas seriamente. Sin embargo, si soy capaz de hacer eso, entonces puedo hacerlo con humor. Por ejemplo, si me permites la falta de modestia, podría decir que en el encuentro de



ayer por la noche con un grupo de exiliados latinoamericanos, aquí en Vancouver, hice humor cuando les conté que, algunas veces, fue difícil adaptarme a los nuevos países en los que estuve después de mi exilio. Nunca fui irónico y nunca intenté conquistar a la audiencia buscando tan sólo provocar risas. Hice humor al ser capaz de reconocer mis errores en Chile o en África, y mi desconocimiento sobre cómo los hombres demuestran la amistad en aquellas sociedades. Por último, el sentido del humor hace que uno se ría de uno mismo. Considero que es muy necesario para un educador en la perspectiva dialógica. Pero no podemos impartir cursos para hacer de los profesores buenos humoristas.

IRA: El humor no es una habilidad mecánica que uno añade al método dialógico, como la cobertura de una torta. Debe ser uno de los ingredientes. Pero frecuentemente pienso que los profesores pueden beneficiarse de seminarios de teatro, voz, movimiento y comedia. No creo que estos ejercicios dramáticos transformen a los profesores en hombres y mujeres nuevos, pero los talentos cómicos y creativos son ignorados por completo. No son considerados de forma seria como recursos de enseñanza. Quizá los seminarios de teatro puedan sacar a la superficie la creatividad latente. ¿Un profesor que no sea creativo puede liderar una clase dialógica creativa?

Otras habilidades que los profesores liberadores deben desarrollar son las de liderazgo de discusiones y dinámica de grupo, además de las teatrales, como la voz y la comedia. Si piensas en la importancia que se da a la cognición en la universidad, puedes ver que eso excluye el humor y la emoción. El resultado es una educación sin alegría o inspiración. Las aulas de clase de los Estados Unidos son así, de acuerdo con el informe de Goodlad que he mencionado anteriormente, quien observó una falta de emoción muy grande en las escuelas. Treinta años atrás, Jerome Bruner se quejó de la misma monotonía después de recorrer los Estados Unidos observan-

do escuelas.¹³ Pienso que esta crónica monotonía de la escuela contribuyó al hecho de que los alumnos medios se volvieran antiintelectuales. Su vida fuera de la escuela es divertida, y la comedia es una de las formas mediante las cuales viven su propia subjetividad. Cuando el aprendizaje no tiene humor ni emoción, se les están negando dos valores subjetivos.

Igualmente, estoy de acuerdo contigo en que el humor no es lo mismo que la "risa fácil", como decimos aquí en los Estados Unidos. El humor es más rico y más exigente que los simples chistes. La claridad sobre la política y los métodos de la educación dialógica pueden contribuir a generar la seguridad necesaria para tener buen humor, pero he asistido a clases rígidas, impartidas por profesores radicales que esperan estimular la curiosidad crítica en los alumnos. El discurso es plano, sin teatralidad ni sentimiento. Si los alumnos ven al profesor lleno de tedio o ansioso, o si están acorralados por una línea "correcta", sin mucha alternativa, es poco probable que sientan curiosidad.

Los aspectos concretos de la realidad son más palpables por medio del humor y el sentimiento que por la estructura mecánica del programa. El humor ayuda a hacer *real* el momento del conocimiento, una cualidad que puede revertir el programa artificial de la escuela. La experiencia académica de humor más probable es la del profesor dicharachero, que divierte. Esta es una habilidad histriónica de un buen conferenciante o líder de debates, pero su ejercicio solitario no es suficiente para generar el diálogo. Los alumnos también deben hacer humor a partir de su comprensión del objeto en estudio. Planteo esta cuestión porque entiendo que la clase que no tiene emoción sabotea el proyecto liberador. El aula

13 Véase el informe de Jerome Bruner en ocasión de su visita a las escuelas durante los años cincuenta, "Learning and Thinking", *Harvard Educational Review*, vol. 28, nº 3 (verano), 1959, pp. 184-192. Un año después, Bruner publicó *El proceso de la educación*, sobre la conferencia de W. Hole, un documento que propone modelos de descubrimiento en la pedagogía.

descolorida no satisface al profesor ni al alumno. El docente necesita también que cierta consistencia emocional y humorística del curso mantenga su moral.

El lenguaje del sexismo y del racismo

IRA: Quiero plantear ahora dos aspectos específicos del lenguaje que suscitan preguntas de los profesores: racismo y sexismo. Estas dos dimensiones son inevitables en la vida social y en la educación.

En mis clases, he observado que los varones interrumpen a las mujeres que están hablando, pero ellas no lo hacen. Por lo general, las mujeres no terminan sus intervenciones cuando un varón quiere hablar. Algunas insisten en su derecho a concluir, pero la mayoría están acostumbradas a ceder cuando un varón empieza a hablar, así como a que se las interrumpa. Cuando pasa eso y las mujeres no terminan su exposición, interrumpo al hombre y le digo que ella no terminó. Aclaro que tanto los hombres como las mujeres tienen derecho a terminar de hablar sin que se los interrumpa. Esa es una novedad para los alumnos: que los hombres violan una regla democrática, según la cual tanto los hombres como las mujeres tienen iguales derechos en la discusión.

Otro aspecto del problema es que las alumnas, en mis clases, tienden a hablar en voz más baja que los hombres, y debo alentarlas a que eleven el tono. Con frecuencia, la voz de la mujer empieza en un tono que no atrae tanta atención como la voz del hombre. Entiendo esto como un problema político del discurso y entonces fuerzo la participación de voces femeninas, para que haya una presencia igualitaria en la discusión. Las mujeres tienen menos oportunidades de manifestarse críticamente en público, de manera que lo compenso un poco en clase pidiéndoles que se extiendan en sus comentarios cuando hablan. Mantengo contacto visual durante más tiempo y no demuestro impaciencia para que ellas concluyan y den

lugar a mi respuesta. No permito que los hombres interrumpieran prematuramente los comentarios de una mujer, sino que realizo un esfuerzo para que ellas participen en la conversación, y cuando terminan de hablar las invito a decir algo más.

Este problema del discurso sexista coexiste con expresiones temáticas del sexismo que son formuladas en el aula: las mujeres no tienen derecho a hacer trabajos "de hombres", como ser bombero o conductor de camiones; no deben ganar lo mismo que un hombre por el mismo tipo de trabajo, porque este debe mantener una familia; la violencia sexual es placentera; los hombres tienen derecho a ser promiscuos, pero las mujeres no, pensamientos con los que nos enfrentamos en tanto que objetos de estudio crítico. Lo que quiero destacar aquí es que el sexismo se manifiesta en la propia naturaleza del discurso, no solamente en las afirmaciones o expresiones ideológicas. Tengo preocupaciones semejantes en lo que respecta a la cuestión del racismo. La minoría no blanca, en mi facultad, es desproporcionalmente silenciosa en clase y numéricamente inferior a los blancos, en un área con reputación de tener más relaciones raciales.

Por ello, realizo un esfuerzo especial para estimular a los no blancos a que entren en el diálogo y amplíen sus comentarios, así como hablo respecto de las cuestiones racistas y los comentarios racistas cuando surgen en el aula, aportando relatos y artículos sobre el tema. En general, en mi facultad ha sido más difícil que los no blancos se manifestaran, en comparación con las mujeres.

En Brasil, ¿los temas de sexismo y racismo son problemáticos en las aulas?

PAULO: Sí que lo son. La sociedad brasileña es muy autoritaria. Ha sido así durante mucho tiempo. El racismo es muy fuerte en Brasil, y decir lo contrario es ingenuo o es una viveza, pero no es ningún realismo. Somos una sociedad fuertemente *machista* y no *marxista*. Para mí, racismo y machismo también son expresiones del autoritarismo.

Una de las novedades que he observado al regresar a Brasil, hace cuatro años, fue la lucha de las mujeres. Es decir que las mujeres en Brasil han empezado a luchar, han empezado a protestar, a rechazar el hecho de continuar siendo objetos dominados por los hombres. Eso no significa que ya hayan conquistado su libertad. Al mismo tiempo, también pude observar, después de mi retorno, que una parte de la población negra ha empezado a hacerse consciente. Han empezado a estudiar

la historia de Brasil de otro modo, poniendo énfasis en las contribuciones del pueblo negro al desarrollo histórico cultural del país. La historia oficial ocultaba las contribuciones del negro en Brasil.



Sin embargo, cuando menos en estos últimos años, en los que he impartido clases en San Pablo y he viajado por todo el interior del país, participando en discusiones, a veces con tres mil estudiantes, en aulas y estadios, aún no he visto el tipo de cosas que tú comentas sobre tus clases en cuanto a la manera en que los hombres y las mujeres se relacionan, a pesar de saber lo machista que es nuestra cultura. Por ejemplo, en los seminarios en los que trabajo, en dos universidades, nunca he notado que las mujeres se inhibieran al hablar porque un hombre, un alumno, hablara más que ella. Lo que he observado es que, cuando algunos alumnos intentan imponer su condición masculina sobre las mujeres, estas rechazan eso inmediatamente. Los rechazan con vigor y ponen a los hombres en su lugar. Sin embargo, eso no significa que la sociedad en Brasil esté volviéndose *menos* machista. Pero, entre los estudiantes, no parece que los hombres se comporten de la manera que tú has descripto.

Cuando dices que intentas contener a los alumnos-hombres, estoy de acuerdo contigo. De todos modos, ten mucho cuidado de no asumir tú solo la responsabilidad de realizar la liberación de las mujeres. Ellas deben llevar a cabo su propia liberación, con la contribución de algunos hombres que están de acuerdo con ellas en su lucha. Por ejemplo, el año pasa-

do participé en un programa de televisión nacional en Brasil, una discusión de dos horas con seis personas que formulaban preguntas. Dos de las que se encontraban en la mesa y que preguntaban eran mujeres, y me consultaron sobre la lucha femenina. Les di una respuesta que creó un problema serio para nosotros, sobre todo al nordeste de Brasil.

En el programa de televisión dije: "Hace algunos años, una mujer me hizo la misma pregunta en Londres. Y ahora te digo lo mismo que dije en Londres, hace unos años: 'Yo también soy una mujer'".

Puedes imaginarte lo que ocurrió entonces. Las llamadas telefónicas que recibimos del nordeste del país, donde nací, decían: "Paulo, ¿has cambiado *tan* radicalmente? ¿Qué te ha pasado?". Pero yo sostenía: "Soy una mujer" de una forma mucho más fuerte, no para ser agradable con las mujeres, ni para ser demagógico, ni por pensar que podría tener alguna responsabilidad en la lucha de las mujeres. Tengo la seguridad de que esa lucha debe ser liderada por ellas. Pero también estoy convencido de que, en tanto hombre, mi contribución debe ser aceptada por las mujeres *críticas*. Las *ingenuas* pueden decir: "No, tú no tienes nada que ver con nosotras, porque eres hombre". Eso es una ingenuidad. Si las mujeres fueran críticas, deberían aceptar nuestra contribución como hombres, así como los trabajadores deben aceptar nuestra contribución como intelectuales, porque es un deber y un derecho que tengo a participar en la transformación de la sociedad. Así, si las mujeres tienen la principal responsabilidad en su lucha, ellas deben saber que esa lucha también es nuestra, es decir, de aquellos hombres que no aceptan la posición machista en el mundo.

Lo mismo pasa con el racismo. En tanto que hombre blanco, *aparentemente* —porque siempre digo que no tengo mucha seguridad de mi blancura—, la cuestión es saber si estoy en verdad contra el racismo de forma radical. Si lo estoy, entonces tengo el deber y el derecho de luchar con el pueblo negro contra el racismo.

IRA: El aula de clase dialógica puede tratar el racismo y el sexismo como objetos de estudio crítico, para develar cómo dividen a las personas y ayudan a la clase dominante. También puede analizar el lenguaje del sexismo y el racismo. Además, podemos despertar la conciencia de las relaciones del discurso entre los sexos y las razas. Lo que quería preguntar es lo siguiente: supongamos que el aula liberadora estudie el trabajo, el ocio, la educación, la comida, como temas de la vida cotidiana, o supongamos que examine cuerpos-de-conocimiento de la biología, la historia o la literatura, ninguno de ellos inmediatamente vinculados a la raza y el sexo. Entonces, ¿el aula crítica desarrolla un hábito conceptual mental que, por sí mismo, interfiere en la ideología racista y sexista? ¿El desarrollo crítico que tiene lugar, *lejos* de los temas de la raza y el sexo, representa, por sí mismo, un valor en la lucha contra la desigualdad?

PAULO: Eso depende, Ira. En primer lugar, veo el racismo y el sexismo muy unidos a la producción capitalista. No digo que deban ser reducidos sólo a la cuestión del capitalismo, ni que el racismo y el sexismo pueden ser reducidos a la lucha de clases. Sin embargo, no creo en la posibilidad de superar el racismo y el sexismo en un modo de producción capitalista, en una sociedad burguesa. Pero eso no significa que el racismo y el sexismo serán superados mecánicamente en una sociedad socialista.

Para mí, esa es una de las tareas que deben cumplir los revolucionarios. Si verdaderamente queremos reinventar la sociedad, para que las personas sean cada vez más libres, y más creativas, esta sociedad nueva debe ser creada por hombres y por mujeres, no puede ser racista, ni puede ser sexista. Pero esta es una de las coherencias que los revolucionarios deben considerar en sus palabras y en sus acciones. Por eso no podemos esperar la transformación revolucionaria para superar el racismo y el sexismo. Tenemos que empezar ahora.

IRA: Si decimos que no podemos esperar una sociedad nueva antes de empezar a transformar el racismo y el sexismo, ¿podríamos decir, también, que la educación dialógica ayuda a preparar el camino para eliminar las actitudes sexistas y racistas? ¿La educación para la conciencia crítica crea las condiciones para acabar con el racismo, el sexismo, o el autoritarismo?

PAULO: Pienso que sí. Y así lo espero. Es necesario que seamos muy, pero muy críticos cada vez que hablemos de educación emancipadora, de educación libertadora o liberadora. Debemos repetir siempre que, con estas expresiones, no queremos decir que, en la intimidad de un seminario, vamos a transformar las estructuras de la sociedad. Es decir que la educación libertadora es una de las cosas que debemos hacer, junto con otras más, para transformar la realidad. Debemos evitar que nos interpreten como si estuviéramos pensando que *primero* deberíamos educar a las personas para que sean libres, para *después* transformar la realidad. No, debemos hacer las dos cosas simultáneamente, tanto como sea posible. Por ello, debemos estar comprometidos en la acción política contra el racismo, contra el sexismo, contra el capitalismo, y contra las estructuras inhumanas de producción.

IRA: A partir de los años sesenta, las autoridades intentaron suprimir los currículos experimentales y no tradicionales: estudios sobre las mujeres y sobre las minorías y la enseñanza antiautoritaria. Desde su punto de vista, estos cursos y estas palabras representan una amenaza política para el *statu quo*. Las autoridades hablan de "reanudar el legado", traer de vuelta las tradicionales "humanidades" por medio de un núcleo curricular, y la Herencia Norteamericana oficial como reacción contra los temas igualitarios y divergentes, populares en los años sesenta. El aprendizaje alternativo no es ninguna política inofensiva, desde el punto de vista del *establishment*, hecho que indica que el discurso en el aula de clase es un factor de la transformación social. ¿Estarán las autoridades reaccionando

exageradamente contra la política de la educación, o son prudentes al detener la cultura de oposición en las escuelas?

PAULO: Siempre he pensado, firmemente, que los poderes dominantes no están equivocados en lo que respecta a sus planes para la educación. Saben qué están haciendo. No se engañan al seguir su currículo. En una de nuestras conversaciones, discutí una tarea importante de la élite dirigente, o una de las tareas fundamentales propuestas por la clase dominante para la educación, una de sus principales expectativas en lo que respecta a la escuela. Esa es, exactamente, la reproducción de la ideología dominante, que depende de su poder de oscurecer la realidad. Sin embargo, inmediatamente añadí que hay otra tarea en el ámbito de las escuelas que, a pesar de los intereses de la élite, no depende de ella: la de *desmitificar* la ideología dominante. Esta tarea no puede ser cumplida por el sistema, ni por los que están conformes con él. Esa es la tarea de los educadores favorables a un proceso liberador. Ellos deben hacerlo mediante diferentes tipos de acción educativa; por ejemplo, mediante la enseñanza de la música o de la matemática, enseñando biología o enseñando física, o dibujo, es igual. Quien cree en el cambio de la realidad debe llevar a cabo la transformación.

Cuando las élites intentan imponer el silencio sobre ciertos temas, el simple hecho de examinarlos, aunque fuera ingenuamente, ya puede representar algún peligro. La tarea de quienes no son reproductores de la ideología dominante es descubrir las maneras, independientemente del currículo, de examinar esos temas. Si me preguntas: "Paulo, ¿cómo se hace?", no lo sé. Debemos descubrirlo cuando nos enfrentamos al problema en cada situación. Sobre todo aquí no sabría decir cómo, ya que no soy norteamericano. En Brasil, sin embargo, sé cómo hacerlo. La apertura democrática en Brasil hace posible incrementar la educación crítica. Una vez más, eso demuestra que la educación no modela la sociedad, sino que más bien es la política global la que condiciona lo que podemos hacer en educación.

7. El sueño de la transformación social: ¿cómo empezar el lunes por la mañana?

¿Tenemos derecho a cambiar la conciencia de los alumnos?



IRA: En este último encuentro, Paulo, me gustaría preguntarte cómo empezarías tu clase el lunes por la mañana, en una nueva escuela o facultad. ¿Qué es lo primero que harías como educador libertador? Otra cuestión: ¿tenemos derecho a iniciar la transformación de la conciencia de los alumnos? ¿Qué da al educador libertador el derecho a cambiar la conciencia de los alumnos?

PAULO: Respecto del derecho a iniciar la transformación de la conciencia, sólo podría resumir lo que ya dije sobre manipulación, dominación y libertad, y después quizá añadir algo más.

El educador liberador nunca puede manipular a los alumnos y tampoco abandonarlos a su propia suerte. Lo opuesto a la manipulación no es el *laissez faire*, ni la negación de la responsabilidad del profesor en la dirección de la educación. El docente liberador no manipula ni se lava las manos de su responsabilidad con los alumnos. Asume un papel directivo necesario para educar. Esa directividad no es una posición de mando, de "haz eso" o "haz aquello", sino una postura para dirigir un estudio serio sobre algún objeto, en el que los alumnos reflexionan sobre la intinidad de la existencia de ese objeto. Llamo a esta posición "radical democrática", porque ansía la directividad y la libertad al mismo tiempo, sin ningún autoritarismo del profesor y sin el libertinaje de los alumnos.

Eso no es dominación. La dominación implicaría decir que se *debe* creer en algo porque yo lo digo. La manipula-

ción es dominar a los alumnos. También, crea mitos sobre la realidad. La manipulación niega la realidad, y la falsifica. Es cuando intento convencerte de que una mesa es una silla; es cuando el currículo lleva a oscurecer la realidad. El aula liberadora, por el contrario, ilumina la realidad, revela la *raison d'être* de cualquier objeto de estudio. El aula liberadora no acepta el *statu quo* y los mitos de la libertad, y estimula al alumno a descubrir la manipulación real y los mitos de la sociedad. En ese descubrimiento, cambiamos nuestra comprensión de la realidad, nuestra percepción.

La educación siempre tiene una naturaleza directiva, que no podemos negar. El profesor tiene un plan, un programa, un objetivo de estudio. Pero está el educador *liberador*, por una parte, y el directivo *domesticador*, por otra. El liberador es diferente del domesticador porque se mueve, cada vez más, en el sentido del momento en que se establece una atmósfera de camaradería en el aula. Eso no significa que sea igual que los alumnos o que se vuelva igual que ellos. No, el profesor empieza de forma diferente y termina siendo siempre diferente. Él pone las notas y planifica los trabajos a realizar. Los alumnos no le ponen nota al profesor, ni le dan deberes para la casa. Este debe tener, también, competencia crítica, que es diferente a la de los alumnos y que los alumnos deben insistir para que el profesor la tenga. Sin embargo, he aquí la cuestión: en el aula de clase liberadora, estas diferencias no son antagónicas, como en las aulas autoritarias. La diferencia liberadora es una tensión que el profesor intenta superar mediante una actitud democrática en relación con su directividad.

La naturaleza directiva de un curso liberador no está estrictamente en el educador, sino en la propia práctica de la educación, en tanto que el educador mantiene en sus manos los objetivos y el contenido de la educación y el poder directivo. Todas estas cuestiones son monopolizadas por el educador dominador, además de la elección de los educandos sobre su educación. Los educadores liberadores no mantienen el control de sus educandos en sus manos. Siempre intento re-

lacionarme con los alumnos como si ellos fueran sujetos cognoscentes, personas que están *conmigo* comprometidas en el proceso de conocer algo conmigo. El educador liberador está con los alumnos, en vez de hacer cosas para los alumnos. En ese acto conjunto de conocimiento tenemos racionalidad y pasión. Y eso es lo que yo soy, un educador apasionado, porque no entiendo cómo vivir sin pasión.

En tanto que profesores, tenemos algo que ofrecer y debemos tener mucha claridad en lo que respecta a ese ofrecimiento, a nuestra competencia y directividad. Pero este no es un ofrecimiento paternal, un donativo angelical del profesor. En la perspectiva liberadora, no tenemos nada para dar, realmente, sino que damos algo a los alumnos sólo cuando intercambiamos algo con ellos. Es una relación dialéctica, en lugar de una relación manipuladora.

Esta cuestión de la manipulación me interesa mucho, especialmente cuando me preguntan sobre ella en los Estados Unidos. Aquí hay mucha manipulación en la cultura, en la vida cotidiana. Hay muchos mensajes e instrucciones sobre lo que se debe hacer, lo que se debe comprar, lo que se debe creer. La cultura, aquí, tiene también muchísimos mitos sobre la libertad y la felicidad y sobre el resto del mundo, que se escuchan cada día. El *american way of life* es uno de los grandes mitos, en la medida en que esta cultura propone el estilo de vida norteamericano como si fuera el único bueno para el mundo. Otro mito es que la misión más importante en los Estados Unidos es enseñar al mundo entero cómo ser libre. Sé que hay buenos aspectos de la vida aquí y, también, buenas dimensiones de la democracia norteamericana. Sin embargo, cuando esos mitos se transforman en cruzadas globales, pasan a ser instrumentos de la manipulación. Pienso que quizá las personas aquí sean sensibles a la cuestión de la manipulación por el hecho de estar rodeadas por ella.

Desde otro punto de vista, observo que hay miedo a la libertad, algo que Erich Fromm estudió tan bien. Un educador liberador desafía a las personas para que sepan cuál es su

libertad en ese momento, cuál es su poder real, de manera que la gente puede sentirse manipulada cuando se le pide que reflexione sobre un asunto tan difícil, porque es algo en lo que no quieren pensar, o bien es algo que quieren negar.

IRA: Estoy de acuerdo contigo sobre la sensibilidad a la manipulación en los Estados Unidos. Eso quizá provenga de la dominación que lo invade todo en mi cultura, que usa las palabras "libertad" y "liberación" constantemente, cada día. Los medios de comunicación de masas están por todas partes, firmemente controlados por la élite dominante. La educación ahora también es una experiencia de masas, por lo tanto, el currículo oficial es un mecanismo más para intentar la domesticación a gran escala.

La educación liberadora se opone a la dominación mediante la iluminación de la realidad, y muestra lo que es realmente: una cultura de dominación donde las personas tienen el poder de enfrentarse a la manipulación. Eso las estimula a que sepan lo que hay escondido de nosotros y de qué manera cooperamos en la negación de nuestra propia libertad. Un aula liberadora también puede descubrir los límites de la dominación en una sociedad donde el sistema parece invulnerable. Mucha gente, especialmente en una sociedad acomodada como la norteamericana, puede rechazar esta invitación y considerarla una manipulación simplemente por sentirse contrariada por estas cuestiones. ¿Puedes cuestionar esta respuesta liberadora en términos de la conciencia racista y sexista?

PAULO: Sí. ¿Qué derecho tiene el educador de cuestionar las posturas racistas o sexistas de los alumnos? Quizá yo debería decir una única cosa. El educador tiene derecho a discrepar, precisamente porque no está de acuerdo con el joven o la joven racista. Esta es la cuestión. Ser profesor no implica estar obligado a dar la ilusión de acordar con los alumnos.

Existe una fuerte dimensión ideológica cuando intentamos cuestionar y transformar la conciencia de los estudiantes. La

ideología dominante marca su presencia en el aula, en parte intentando convencer al profesor de que debe ser neutral, con el fin de respetar a los alumnos. Ese tipo de neutralidad es un falso respeto hacia los estudiantes. Al contrario, cuanto más callo sobre estar de acuerdo o no con respecto a los otros, más dejo a la ideología dominante en paz.

IRA: La ideología del profesor "neutral" armoniza, entonces, con el apoyo al *statu quo*, porque la cultura no es una página en blanco o un campo neutral de agentes sociales iguales. Dejar de cuestionar la desigualdad de la sociedad es cooperar para oscurecer la realidad. Es decir que el profesor actúa como si la realidad no fuera problemática, nivelando así la propia percepción que los alumnos tienen de los problemas de su cultura. Una realidad oscura desactiva la creatividad de las personas, y mantiene una cortina delante de lo que necesitan ver para iniciar la transformación. Enseñanza neutra es otro nombre para un currículo oscuro.

PAULO: Sí. En la perspectiva liberadora, el profesor tiene el derecho pero también tiene el deber de cuestionar el *statu quo*, especialmente en lo que respecta a las cuestiones de la dominación de sexo, raza o clase. Lo que el educador dialógico no tiene es el derecho a imponer a los otros su posición. Pero nunca podrá callar ante las cuestiones sociales; no puede lavarse las manos en lo que respecta a esos problemas.

El indispensable conflicto social

PAULO: Hay otra cosa, Ira, sobre la que me gustaría hacer un comentario, tan sólo para ser más riguroso en cuanto a si el educador, en nuestra perspectiva política, debería tener derecho a cuestionar la conciencia de los estudiantes para cambiarla. Considero que es importante aclarar un poco más esta cuestión, para que el lector pueda entender nuestra conversación.

Está claro que, cuando cuestionamos a los estudiantes, estamos pensando en hacer, cuando menos, una contribución mínima a la posibilidad de que cambien su modo de entender la realidad. Pero debemos saber, o por lo menos aclarar aquí, que no estamos cayendo en una posición idealista, según la cual la conciencia cambia dentro de sí misma, mediante un juego intelectual en un seminario. Cambiamos nuestra comprensión y nuestra conciencia en la medida en que nos esclarecemos en lo que respecta a los conflictos de la historia. La educación liberadora puede hacer eso: cambiar la comprensión de la realidad, pero eso no es lo mismo que cambiar la realidad en sí. No, tan sólo la acción política en la sociedad puede hacer la transformación social, no el estudio crítico en el aula de clase. Las estructuras de la sociedad —como también el modo de producción capitalista— deben ser cambiadas para que pueda ser transformada la realidad.

Por ejemplo, si queremos entender mejor la explotación de los trabajadores, lo podemos hacer rigurosamente en el aula de clase. Podemos estudiar cómo se organiza la producción bajo el capitalismo. Sin embargo, para cambiar ese objeto de estudio, en el sentido de una mejor relación social de producción, debemos cambiar completamente la estructura de la sociedad. En el ámbito del aula de clase sólo se puede alcanzar una comprensión mucho mayor sobre este asunto al cambiarlo en lo que respecta a la realidad.

IRA: Si el capitalismo, en tanto que estructura social, no puede ser cambiado en el ámbito del aula, ¿podríamos decir que allí la ideología capitalista se reproduce o no se reproduce en la conciencia de los estudiantes? Una de las fuerzas del aula puede ser su interferencia en la conciencia necesaria para sostener la explotación y la desigualdad. En sociedades complejas como la mía, eso puede tener un efecto desencadenante. El fracaso de las escuelas en la reproducción de las ideas oficiales representó una crisis para el *establishment* en los años ochenta, testimoniada en la serie de informes de comisiones de los últimos dos años.

También pienso que los conflictos sociales reales son escenificados en el aula de clase, entre personas de color y personas blancas, entre hombres y mujeres, entre la enseñanza autoritaria y el sabotaje estudiantil, entre las ideologías de clase y las ideologías igualitarias. Estos problemas son las heridas abiertas de la sociedad, que el currículo dominante intenta encubrir. Un estudio crítico de estos temas altera la reproducción de la conciencia dominada.

PAULO: Sí, las relaciones de producción autoritarias están dentro de las escuelas.

IRA: De alguna forma, las aulas están fuera del peligro de las peores consecuencias de la dominación de raza, sexo y clase de la sociedad como un todo, de manera que es un área de combate intelectual, no de agresión física, donde la oscuridad y la dominación pueden ser examinadas. Aun así, tienes razón: el cambio social se hará por medio de la oposición organizada fuera del aula, contra las estructuras políticas y económicas que controlan la educación. Los cursos críticos forman parte de ese conflicto social, pero solos no pueden vencer.

PAULO: La cuestión del conflicto social es absolutamente importante. Al fin y al cabo, el conflicto es la partera de la conciencia.

IRA: El conflicto crea, de hecho, las condiciones para la transformación. Has hablado sobre el derecho y el deber del profesor liberador de asumir la transformación de la conciencia de los alumnos, pero pienso que deberíamos añadir que es una equivocación ver en eso una conspiración de los profesores contra los alumnos, ya que el profesor también se rehace, en alguna escala. Él no está en una posición en la que piense: "¿Qué debo hacer ahora con los alumnos?".

PAULO: [*Riendo.*] Sí, es cierto.

IRA: La carga de manipulación me parece endeble cuando pienso en mi propia experiencia en el aula durante los últimos doce años. Me veo más cambiado que los alumnos. La situación de los alumnos plantea los límites y las exigencias para el tipo de proceso liberador que he iniciado. No debería sorprender el hecho de que puedan hacer eso. Los profesores sabemos lo astutos y resistentes que pueden ser los alumnos ante cualquier tipo de currículo. Ellos saben cómo manipularnos, y tienen estrategias para mantener a la autoridad inmovilizada. Considerar a los alumnos como si fueran frágiles, pasivos, vulnerables o indefensos contra cualquier pícara estratagema de intelectuales perspicaces es un tipo de elitismo. La realidad en mi facultad es que los alumnos son vivaces, astutos y arteros.

Eso me lleva a retomar la cuestión que formulé inicialmente: el problema de cómo empezar a enseñar en las condiciones reales con que te enfrentas cada lunes por la mañana, para cambiar la educación incapacitadora y convertirla en un proceso productor de potencialidad creativa. Esa es la pregunta: ¿cómo empezar?

PAULO: Los que aceptan la tarea de la transformación social tienen un sueño, aunque también tienen una gran cantidad de obstáculos por delante. Como ya he dicho, los profesores que apoyan el *statu quo* nadan a favor de la corriente, pero los que desafían la dominación nadan contra la corriente. Sumergirse en esas aguas implica el riesgo de ser penalizado por los que están en el poder. Por esta razón, el educador liberador debe crear, dentro de él, algunas virtudes, algunas cualidades que no son dones de Dios, ni siquiera le son dados por la lectura de los libros, aunque es importante leer. El educador liberador debe crear creando, es decir, insertado en la práctica, aprendiendo los límites concretos de su acción, verificando las posibilidades, no muy aquí ni muy allá de los límites del miedo necesario.

Por otro lado, el *establishment* nos obliga a vivir mucho más temerosos de lo que es necesario para sobrevivir. La ventaja

del *establishment* es que nos hace detenernos muy por debajo de los límites de nuestro miedo. Eso deja cierto espacio político abierto que debemos ocupar. Para ampliar ese espacio que tenemos para cuestionar la dominación, primero debemos ocupar el espacio existente. El gobierno no quiere que lo ocupemos porque busca evitar que lo amplíemos. Así, podemos decidir caminar tan sólo uno o dos metros hacia adelante cuando, de hecho, ante nosotros tenemos aún un kilómetro de espacio.

Aprendiendo a hablar

PAULO: Después de esta introducción quizá pueda explayarme sobre cómo empezar a enseñar, contando una historia sobre un profesor liberador y algunos trabajadores españoles en Fráncfort, Alemania. Para mí, representa un ejemplo de un educador que empezó *haciendo con* los estudiantes y no *haciendo para los* estudiantes. Es decir que él también era un sujeto del proceso de conocimiento, que aprendió en la práctica lo que fue posible.

Muchos años atrás, fui invitado a Fráncfort por un grupo de izquierdistas, que estaba compuesto por gente de la izquierda cristiana y de la izquierda marxista. Hasta entonces, discutían entre sí. Tenían dificultad para estar juntos, y eran intolerantes los unos con los otros. Con todo, acordaron reunirse ante mi llegada, de manera que fui el pretexto para que hicieran algún trabajo juntos, algo de provecho.

Ellos querían discutir sobre la política y la educación en el proceso de movilización de la clase trabajadora. Invitaron a un trabajador español para que se uniera al grupo de quince intelectuales. Fue una asociación muy interesante. Yo necesitaba un traductor, porque no entiendo el alemán —salvo cuando dicen “Paulo”—, y el trabajador español hablaba alemán fluidamente. En la pausa para el café, el trabajador se acercó y me contó su historia.

Me dijo: "Hace un año, un grupo de cinco trabajadores españoles, entre los que me encontraba yo, pensó organizar un curso sobre política para los trabajadores españoles en el exilio. Entonces, nos encontramos e hicimos exactamente lo que ustedes, educadores, *realmente* están haciendo. *Nosotros* organizamos los contenidos del curso, porque sabíamos lo que los otros deberían saber, y deben saber, como *tú*". Me decía eso con humor. Contó que empezaron a invitar a sus colegas, a sus iguales, y ellos les decían a los cinco organizadores: "¡Están locos! Yo no he venido a Alemania para tomar ningún curso sobre política. Estoy aquí para ganar dinero, y volver a España algún día, y comprarme una casita. No quiero oír nada sobre política".

Entonces, el que contaba la historia dijo: "Nos encontramos nuevamente para examinar nuestros errores". Le pregunté si habían interrumpido el proyecto de hablar en el primer intento. Me respondió: "No. Pensamos hacer un poco de investigación. Pero no como tú". Es muy interesante ver cómo comprendió él el problema. Y dijo: "Nosotros cinco, en fábricas diferentes, empezamos a preguntar a nuestros pares qué les gustaría hacer, cuáles eran sus expectativas en Alemania, aparte de ganar dinero. Dos días después nos encontramos de nuevo para hacer nuestra evaluación sobre todo lo que habíamos oído de ellos. Lo primero que pensaban, la primera preferencia, era beber cerveza en los bares alemanes".

Fíjate lo interesante de entender psicoanalíticamente esta expectativa. Al final, los trabajadores alemanes discriminaban vigorosamente a los extranjeros, los veían como animales. Y una de las cosas que los trabajadores españoles sentían, inconscientemente, que les proporcionaría una relación diferente con los trabajadores alemanes era reunirse con ellos en el momento en que estuvieran bebiendo. Sería también una forma de ser respetados, haciendo una cosa que a los alemanes les gustaba mucho hacer. Seguramente, eso es un mito, un sueño imposible, pero es muy concreto.

El trabajador español que hizo la investigación me dijo que habían descartado esa expectativa de sus planes de enseñanza porque no podían trabajar directamente para conseguir que los trabajadores españoles fueran a beber con los alemanes a los bares.

Descubrieron que una segunda expectativa, tendencia o gusto era jugar a las cartas. El trabajador-educador español me dijo entonces: "Nos convertimos en especialistas en todos los tipos de juegos de cartas. Los aprendimos y, cuando estuvimos en condiciones, empezamos a ir, cada uno de nosotros, cada sábado, a la casa de un trabaja-

dor, donde encontrábamos a otros cinco, de manera que nos reuníamos con veinticinco trabajadores cada semana. Mientras jugaba a las cartas, a veces sin mirar a los ojos de ellos [*¿qué psicólogo que era!*], yo tomaba mi carta, la ponía sobre la mesa y decía: '¿Saben qué pasó la semana pasada en Barcelona?'. [*Fantástico, ¿verdad?*] Entonces, uno de ellos me preguntaba: '¿Qué pasó?'. Y yo decía, sin mirarlos, que un grupo de trabajadores había sido encarcelado por intentar hacer una huelga por mejores salarios. Hubo un silencio total después de que dije eso. Y yo me quedé callado. ¿Por qué? [*Este hombre era fantástico, uno de mis educadores sin saberlo, quizá uno de los cinco o seis mejores educadores que he tenido en situaciones como aquella.*] ¿Por qué debía romper yo aquel silencio? Tenía una razón de ser, porque yo estaba introduciendo un asunto muy desagradable, un asunto político. Continuamos jugando. Más tarde, otra carta, otra pregunta, otro silencio. Cuando terminamos, ellos querían hablar más".



Para mí, este fue un bellissimo ejemplo de cómo empezar. El profesor aprendió a leer la realidad, cambiando su práctica por medio de lo que aprendió en ella. Eso también mostraba cómo el educador no había separado la investigación de la enseñanza. Esa dicotomía es muy destructiva: el investigador

no es un educador, y el educador no es un investigador. Por el contrario, la investigación está cada vez más dividida en especialidades, y un conocimiento más profundo de la parte no enseña más sobre la totalidad.

El trabajador español obtenía información sobre una parte y la relacionaba con el problema mayor de la educación. Su investigación también revelaba el mimetismo de la conciencia dominada, cómo los dominados quieren copiar a los dominadores. Es decir, antes de que los dominados experimenten la lucha para superar el sentimiento de inferioridad, imitan a los poderosos: el deseo de beber como los alemanes, con los alemanes, en los bares alemanes.

IRA: Esta historia me recuerda al trabajador italiano de la película *Pane e cioccolata*,¹⁴ que tanto quiere beber con los suizo-alemanes en sus bares, que llega a teñirse de rubio el cabello.

PAULO: Vimos esta película en Ginebra, donde transcurre la historia, con ese fuerte sentimiento de inferioridad. Una historia fantástica.

IRA: El relato de Fráncfort es sobre el racismo, pero también sobre cómo los profesores se sitúan en las condiciones de sus alumnos para empezar el diálogo. Habían llevado a clase todo lo que necesitaban, excepto el conocimiento que pesaba: la conciencia y las expectativas de sus alumnos.

¿Puedo pedirte que digas algo más en este sentido? ¿Qué más harías tú para empezar la educación liberadora? En una conversación anterior, mencionaste el "mapa ideológico" o el perfil de la institución. Esta es una investigación sobre el terreno político en el que estás actuando: los grupos, las autoridades, los temas, las estructuras. ¿Qué más te dirías a ti mismo, al empezar?

14 Película dirigida por Franco Brusati, Italia, 1974.

Leyendo la historia

PAULO: Antes que nada, es necesario aclarar que tu trabajo, tu actividad de educador, no será suficiente para cambiar el mundo. Para mí, esto es lo primero: no idealizar la tarea educativa. Pero, al mismo tiempo, hay que reconocer que, cuando haces algo en el ámbito de la escuela, puedes aportar algunas buenas contribuciones. Debemos tener más o menos claros nuestros límites como educadores. Ir más allá puede asustar a las personas con las que queremos cambiar la realidad. Por ejemplo, trabajando entre campesinos fundamentalistas, puede sonar como algo terrible si afirmas que debemos cambiar radicalmente nuestra realidad. Ellos creen que Dios hace todas las cosas, de manera que su difícil situación no pasa de ser una prueba a la que Dios somete su amor por Él, según su conciencia. Este legado es una realidad concreta, un límite, *un destino*, desde su punto de vista. Si hablas de cambiar el destino, suena como si la revolución fuera contra Dios, y no contra el capitalismo. Esa es una falta de competencia táctica, por parte de los cuadros, en el conocimiento de los límites.

En segundo lugar, y necesariamente, precisaría mejorar mi humildad cara a cara con los alumnos, trabajando con ellos, no como táctica, sino como una necesidad. ¿Qué quiero decir? Está claro que necesito tener la seguridad de que tengo algún conocimiento, que sé algo. Si no sé, no puedo ser profesor. Sin embargo, lo que debo saber es que, a pesar de que, posiblemente, sepa más que los alumnos que vienen a trabajar conmigo, ellos también son capaces de saber, y ya saben también muchas cosas cuando nos reunimos en el aula.

En tercer lugar, debo aclarar que necesito reaprender lo que pienso que sé, en la medida en que los educandos conocen junto *conmigo y entre ellos*. También debo aclarar que el punto de partida para que ellos experimenten algún objeto conocido, que yo propongo, no puede ser mi comprensión del objeto y de la realidad. Eso significa que los profesores deben tener algunas indicaciones sobre cómo están comprendiendo los

alumnos su propia realidad, de manera diferente de la realidad del profesor. También necesito saber cuáles son algunas de las expectativas principales de los alumnos cuando llegan al aula. ¿Por qué han venido a trabajar conmigo este semestre? ¿Cuáles son sus principales sueños? Estas cosas me ayudan a entender sus niveles de percepción, su lenguaje, sus dificultades para comprender el lenguaje académico. Esos primeros momentos me permiten entender qué tipo de dificultad tienen para leer los textos. Esto es necesario para poder ayudarlos, pero mi tarea no es tan sólo ayudarles, hablarles, sino hablar con ellos.

En cuarto lugar, debo ser más o menos crítico en lo que respecta a cómo funciona nuestra sociedad. Necesito una comprensión crítica de las formas de funcionamiento de la sociedad, para poder entender cómo la educación, en la que estoy comprometido, funciona en el contexto global y en el contexto del aula de clase. Al fin y al cabo, nosotros cambiamos en la medida en que nos comprometemos en el proceso de cambio social. En la intimidad de los movimientos sociales que buscan la transformación encontramos un momento muy dinámico del cambio. Es un error separar la dinámica global del cambio social de nuestra práctica educativa.

La cuestión de volver a saber qué sabe el profesor, particularmente en cuanto a la vinculación global de la educación con la sociedad, tiene que ver con la ideología de la "aptitud" y los test de "aptitud". Un buen libro para leer al respecto es aquel que mencionaste de Noelle Bissset, *Education, Class Language and Ideology*. Ella describe muy bien la crisis de la burguesía después que tomó el poder de la aristocracia. La noción de nacimiento noble, como señal de realización, fue sustituida por la ideología que cada uno construye de su propio destino, sin considerar el nacimiento. Con todo, ¿cómo podía justificar la burguesía el hecho de mantener a los trabajadores en sus puestos? ¿Cómo podía explicar que, bajo el capitalismo, los trabajadores no conseguían progresar mucho? Se inventó la idea de "aptitud" y la ciencia enseguida se presentó para ayudar y propuso los test para probar esa "aptitud". Desgraciadamente, los niños de

la clase trabajadora parecen no demostrar "aptitud". Dudo de la "aptitud". Para empezar como educador libertador, podría reflexionar sobre los estudiantes y mis propios pensamientos, y preguntar qué pienso sobre la "aptitud".

Por otro lado, los intelectuales pueden analizar la naturaleza de su propio idioma. El desafío que se les presenta a los educadores liberadores es el de transformar el idioma de la élite, herencia de nuestra formación académica burguesa. Eso requiere un poco de coraje para reinventar nuestro discurso, manteniendo el rigor y la crítica. Es decir, el nuevo lenguaje de una sociedad revolucionaria y democrática no será el lenguaje de la *intelligentsia* actual, y tampoco será el de la actual clase trabajadora. Otro idioma debe emerger como parte del proceso histórico de transformación revolucionaria. Encontrar ese idioma exige que los intelectuales rompan con el lenguaje de su formación o con el discurso que les garantiza, actualmente, prestigio o recompensa en la academia.

Debemos trabajar, también, para tener algunas buenas experiencias en el aula con lecturas de textos, algo que el profesor debe considerar tan pronto como empieza. Debemos continuar estudiando con los libros, como otra forma de leer el mundo, además de hacerlo sin pasar por los libros. ¿La lectura de los libros puede dar a los alumnos un contacto con la realidad del país, y no tan sólo con su realidad inmediata? Eso exige leer libros y periódicos, ver la televisión y escuchar la radio, prestando atención al lenguaje del pueblo en la calle. El profesor necesita saber cómo leer la realidad de los estudiantes mediante los libros, como también mediante la propia realidad. Esta no es un *positum*, establecido y perfecto, que espera que el profesor lo lleve a los alumnos como si fuera un paquete, o un pedazo de carne. ¡No! La realidad es convertirse, y no permanecer inmóvil.

Como ejemplo de lectura de una realidad cambiante podría mencionar a un joven brasileño admirable, líder, un



trabajador que es presidente del Partido de los Trabajadores, también conocido en los Estados Unidos: Lula, el famoso Lula.* Él sólo cursó algunos años de escuela primaria, sin embargo, para mí, hoy es uno de los mejores lectores de la realidad brasileña, sin ningún tipo de estudio universitario o secundario. Sin embargo, ha reunido mucha experiencia en la práctica política como presidente del partido, y entiende la situación de Brasil cada vez mejor. Causa placer ver cómo responde a las preguntas que le plantean en programas de televisión, cómo debate con otros políticos, cómo discute con los llamados “intelectuales”, algunos de ellos muy buenos, que trabajan en el mismo partido o en otros. Él se siente seguro cara a cara, en el momento histórico del país.

Un día hablé con Lula después de un programa en televisión donde un intelectual muy bueno le dijo: “Lula, me sorprendes porque sé que no tienes tiempo para leer, sin embargo, aun así, hablas muy seriamente sobre el momento histórico de Brasil, especialmente sobre la situación actual”. Entonces, Lula dijo: “Realmente, yo *no* leo”. Yo le dije, después, que no estaba de acuerdo con él: “Lula, tú eres uno de los mejores lectores del Brasil del presente; para mí, no eres lector de *palabras*, sino lector del *mundo*. Es decir, estás leyendo la historia que estamos haciendo cada día. Tú estás comprendiéndola, estás aprendiendo en la medida en que tú mismo estás haciéndola. Por favor, no digas más que no estás leyendo. Puedes decir que aún no estás leyendo libros, porque estás leyendo la historia”.

Pienso que eso es algo que nosotros, como profesores que nos preparamos para el aula, también debemos intentar. Eso no significa disminuir la experiencia académica indispensable, sino disminuir la distancia que se ha establecido entre leer las palabras y leer el mundo. Eso significa. Ira, dar cada

* Luiz Inácio Lula da Silva (Garanhuns, Estado de Pernambuco, Brasil, 1945) fue presidente de Brasil entre 2003 y 2011; “Lula”, diminutivo de Luiz Inácio, también significa “calamar” en portugués. [N. del E.]

tanto ejemplos a los alumnos que llamen su atención hacia este tipo de reflexión que estamos haciendo, cómo usamos las palabras cuando intentamos entender un tema.

Para prestar una atención esmerada a las palabras dichas en el análisis, el profesor debe tener pleno respeto por lo que dicen los alumnos. Por ejemplo, para un docente que recién comienza con un grupo de estudiantes, no hay nada como las "preguntas estúpidas" del alumnado, ni hay nada como "la respuesta" del profesor. Todas las preguntas merecen respuesta, y nosotros, quizá, nunca tengamos *la* respuesta, sino, posiblemente, *una* de las respuestas. Debemos evitar el dogmatismo y la falta de respeto.

IRA: El hábito de tomar seriamente todas las manifestaciones de los alumnos necesita ser cultivado por los profesores, que están bajo presión para "cumplir el programa oficial" cuando imparten clases a grupos numerosos. Con tantas clases y tantos alumnos, y un largo programa oficial, se vuelve difícil estar atento a todas las palabras o necesidades de los alumnos. Los comentarios de los estudiantes, además, serán hechos en un lenguaje mutilado y no estándar, de manera que la simple forma de su expresión puede provocar fácilmente la impaciencia del profesor. Y más aún, los profesores libera-dores escucharán afirmaciones provocadoras en términos de sexismo, racismo o imitación de los ricos y de los poderosos. La conciencia negativa debe aflorar, o debemos permitir que aflore, o debemos provocar para que aflore, si queremos tener información auténtica sobre los niveles de pensamiento de los estudiantes. Los comentarios racistas y sexistas deben tomarse como objetos legítimos de estudio, como partes auténticas de la conciencia de los alumnos. ¿Cómo se podría estudiar cualquier cosa que fuese mantenida en silencio?

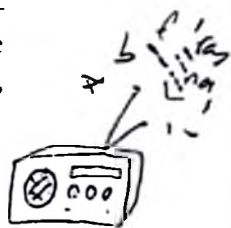
PAULO: Sí, todas las preguntas deben ser permitidas, pero una cosa que no debe hacer un educador "democrático" es dejar que la agresión de los estudiantes supere cierto límite. No

hay que permitir que un alumno destruya una clase y ordene al profesor que se retire. Debe haber límites en la conducta. Lo que no puede hacer el profesor es usar esos límites para silenciar al alumnado sólo porque ellos piensan de manera diferente.

IRA: Ayuda mucho, al comienzo, establecer límites de conducta a los alumnos, y no silenciarlos simplemente porque discrepan con el profesor. Me di cuenta de que en mi facultad los alumnos son muy astutos, "matreros", como se dice vulgarmente. Se sientan quietos al comienzo e intentan descubrir cuál es la política del profesor. Si su ideología es diferente, tienden a quedarse quietos, a mostrar desinterés y eluden el área de conflicto. Si necesitan hablar, organizan sus comentarios según el vocabulario de la política del profesor. Cuando redactan trabajos, también procuran acercarse a su ideología, para obtener buenas notas. ¿Me entiendes? Los alumnos empiezan con la expectativa de obtener notas bajas por discrepar con el profesor o, por decirlo de otro modo, ellos "se comportan" de acuerdo con el jefe, el profesor. Lo que busco hacer en esta situación, al comienzo del semestre, es demostrar que no habrá ninguna penalización por discrepar conmigo, como tampoco habrá ninguna recompensa simplemente por estar de acuerdo conmigo.

Esta es otra razón por la que alguna contención verbal de mi parte, en las primeras semanas, ha contribuido a revelar la auténtica ideología de los alumnos, ya que les ofrezco poco de mi ideología para que no se establezcan falsas concordancias. Me gustaría ser más afortunado en eso de lo que soy. Con frecuencia me entusiasmo con algo que oigo en el aula, o con alguna lectura que llevo, y hablo más de lo que debería, aportando mucho material a los alumnos sobre mi punto de vista. O llego a clase muy cansado para escuchar atentamente, de manera que hablo de más. Algunas veces, eso dispara la propia excitación de los alumnos; otras, encuentro trabajos que simplemente reproducen mis palabras.

Cuando empiezo a enseñar, reviso el programa tradicional de la escuela y procuro recordar cómo, profesores y alumnos, están condicionados a comportarse de acuerdo con el currículo dominante. Intento leer, también, aquello que leen mis alumnos, escucho la radio, veo la televisión y voy a ver películas populares, como has sugerido anteriormente, Paulo, para estudiar su realidad, la cultura de masas, que es tan diferente de la mía.



Estaba pensando, Paulo, si no podríamos terminar nuestras conversaciones discutiendo sobre la intuición y la imaginación. El método dialógico enfatiza el pensamiento crítico y la politización, la conciencia histórica y la transformación social. Tú has hablado varias veces del “sueño” del profesor, que convertimos en real con nuestra acción. ¿Podría empezar hablando sobre la imaginación y la intuición como recursos para la educación liberadora, que el profesor puede llevar al aula el lunes por la mañana?

PAULO: Sí, di algo.

Los pies sobre la tierra

IRA: En una sociedad como la mía, con enormes recursos a disposición del *establishment* para crear mitos —la radio, la televisión, las escuelas, los deportes, el rock—, la imaginación y la intuición son recursos importantes para la enseñanza liberadora. La cultura de masas predominante define cómo piensan las personas sobre el pasado, el presente y el futuro. La imaginación de las personas es fiscalizada como una forma de control de su ejercicio del poder político. El orden actual de la sociedad puede ampliar su jerarquía en el futuro en la medida en que domina el proceso político, incluso la imaginación política. Una parte del proyecto de transformación social implica anticipar una sociedad diferente a la

actual. Para evitar eso, la cultura de masas envuelve la conciencia con mitos e imágenes que bloquean la capacidad de imaginar alternativas, de anticipar una historia diferente de la que vivimos. Esperar que el presente continúe por siempre así es una especie de desesperación de las masas que resulta muy útil para la élite que está en el poder.

En la educación, el oscurecimiento de la realidad en el currículo oficial no sólo esconde la dominación, sino que también bloquea la imaginación divergente. Vemos el futuro en los términos de las relaciones, las estructuras y los valores en los que ya estamos inmersos. Para rescatar la imaginación y la intuición, de manera que las ejerzamos como recursos de oposición para generar el cambio, la pedagogía liberadora necesita estimular el pensamiento alternativo. Eso puede ofrecer a los alumnos algún distanciamiento de los mensajes y las imágenes de la cultura de masas.

La visión crítica de la realidad necesita una cuota de imaginación con la que los alumnos y profesores practiquen la anticipación de una nueva realidad social. La imaginación puede ejercerse como un recurso para expulsar la ideología dominante y abrir algún espacio, en la conciencia, para el pensamiento de oposición. Generalmente, en los cursos que imparto, exijo que el alumnado sea imaginativo, pero la clase que más avanza en ese sentido es la que trata sobre la utopía, un hecho que no constituye ninguna sorpresa. La utopía es un tema que puede ser utilizado para proyectar cursos en distintos departamentos.

PAULO: Sí, pero pienso que la imaginación, la adivinación, la intuición, no pueden ser dicotomizadas del pensamiento crítico. La intuición, para mí, es casi como adivinar, es algo que mis sentimientos me estimulan a prever, algo que me dice que allí adelante existe algo o bien que está llegando. Pienso, Ira, que cuanto más seamos capaces de perfeccionar, en nosotros mismos, nuestra sensibilidad, más capaces seremos de conocer con rigor.

Sin embargo, no podemos quedarnos en el nivel de la intuición. Debemos tratar el objeto de la intuición con rigor. Esta es también una de las tareas de los intelectuales cuya opción es la transformación social: el ejercicio del rigor sobre las instituciones políticas, no ofreciendo seminarios convencionales dentro de la experiencia cotidiana de un partido político. Los intelectuales, los trabajadores y los líderes de movimientos políticos, todos tienen conocimiento así como intuición. Necesitan compartir las diferentes cosas que saben o intuyen. Lo que saben y lo que intuyen no es, exactamente, la misma cosa. Una manera en que los intelectuales pueden contribuir a los movimientos sociales es haciendo accesible el conocimiento específico que poseen como especialistas en un ámbito determinado.

Los intelectuales pueden ofrecer información científica sobre el sistema de producción capitalista. De alguna manera, los trabajadores y sus líderes saben cómo funciona el sistema. Lo saben muy bien en el ámbito de la sensibilidad. Ellos saben que son "objetos" de explotación y que su fuerza de trabajo está siendo explotada, extraída. Lo que hace falta, ahora, es ir más allá de la sensibilidad de los hechos, con el fin de entender su razón de ser. La intuición es absolutamente indispensable en este proceso de conocimiento, en la medida en que no nos quedemos en ese nivel, sino que avancemos más allá. Es como si estuviéramos embarcados en el autobús de la intuición, pero en algún punto de la autopista tuviéramos que pasar a otro vehículo para poder ir más lejos.

De alguna manera, por medio de la imaginación podemos ver allá, así como también por medio de la intuición. Ahora, podemos ir al aspecto utópico, para aquellos que están "fuera del lugar" [*riendo*]. Para mí, ser un "profeta" no significa ser un loco de barba sucia, o ser una mujer loca. Significa estar firmemente en el presente, tener los pies sobre la tierra, de tal modo que anticipar el futuro se convierta en algo normal. La imaginación, en este nivel, está del mismo lado que los sueños.

Hay una historia que me afectó mucho cuando la escuché, sobre la anticipación de la historia. Hace unos años, estaba en la ciudad de Bissau hablando con personas que habían trabajado mucho acerca de Amílcar Cabral, durante la lucha revolucionaria. En un determinado momento, una mujer me dijo:

Paulo, una vez estaba con un grupo de militantes en una reunión con el camarada Cabral, en Guinea Conakry. Cabral estaba hablando con nosotros e intentaba hacer una evaluación del movimiento de liberación en curso. Después de una hora de discusión, después de aclarar algunos puntos, él cerró los ojos de repente y dijo: "Ahora, déjame soñar".

Y entonces, empezó a hablar con los ojos cerrados. Habló sobre lo que debería pasar en Guinea Bissau después de la independencia. Sin embargo, llegaba hasta detalles sobre cómo debería ser la organización del país, de la burocracia, de la educación, del pueblo, mientras los otros escuchaban en silencio. Después de hablar durante treinta o cuarenta minutos, como en un sueño, terminó, y uno de los militantes se arriesgó a hacerle una pregunta. Le dijo: "Camarada Cabral, ¿eso no será un sueño?". Cabral abrió los ojos, lo miró, sonrió, y le dijo: "Sí, es un sueño, *un sueño posible*". Y cerró el encuentro diciendo: "¡Qué pobre es la revolución que no sueña!".

Eso es imaginación. Esa es la posibilidad de ir más allá sin ser ingenuamente idealista. Ese es el utopismo, como relación dialéctica entre denunciar el presente y anunciar el futuro. Anticipar el mañana mediante el sueño de hoy. La cuestión es lo que Cabral dijo: el sueño ¿es posible o no? Si es *menos* posible, se trata, para nosotros, de ver cómo hacerlo *más* posible.



Bibliografía seleccionada¹⁵

- Apple, M. W. (1979), *Ideology and Curriculum*, Londres, Routle & Kegan Paul.
- (1982), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, Londres, Routle and Kegan Paul.
- Aronowitz, S. y Giroux, H. (1985), *Education Under Siege*, South Hadley, Massachusetts, Bergin-Garvey.
- Ashton-Warner, S. (1979 [1963]), *Teacher*, Nueva York, Bantam.
- Bastian, A.; Fruchter, N.; Gittell, M.; Greer, C. y Haskins, K. (1985), *Choosing Equally: the Case for Democratic Schooling*, Nueva York, New World Foundation.
- Berlak, A. y Berlak, H. (1981), *Dilemmas of Schooling: Teaching and Social Change*, Nueva York, Methuen.
- Berthoff, A. (1981), *The Making of Meaning*, Nueva Jersey, Boynton-Cook.
- Bisseret, N. (1979), *Education, Class Language and Ideology*, Boston, Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. y Passeron, P. C. (1977), *Reproduction in Education, Society and Culture*, Beverly Hills, Sage [ed. cast.: *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*, Barcelona, Laia, 1981].
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976), *Schooling in Capitalist America*, Nueva York, Basic Books.
- Brown, C. (1975), *Literacy in 30 Hours: Paulo Freire's Process in Northeast Brazil*, Chicago, Alternate Schools Network.

15 A pesar de ser una bibliografía en lengua inglesa, sirve de ayuda para los educadores brasileños. [Nota de los autores.]

- Carnoy, M. (1974), *Education as Cultural Imperialism*, Nueva York, McKay. [ed. cast.: *La educación como imperialismo cultural*, México, Siglo XXI Editores, 1993].
- Carnoy, M. y Levin, H. (1985), *Schooling and Work in the Democratic State*, California, Stanford University Press.
- Collins, D. (1977), *Paulo Freire: His Life, Thought and Work*, Nueva York, Paulist Press.
- Cuban, L. (1984), "Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning: Unplanned designs", *Review of Educational Research*, vol. 54, nº 4 (invierno), pp. 655-681.
- Dewey, J. (1966 [1916]), *Democracy and Education*, Nueva York, Free Press [ed. cast.: *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1995].
- Donald, J. (1983), "How illiteracy became a problem and literacy stopped being one", *Journal of Education*, vol. 165, nº 1 (invierno), pp. 35-52.
- Freire, P. (1986 [1970]), *Pedagogia do Oprimido*, San Pablo, Paz e Terra [ed. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2008].
- (1973), *Education for Critical Consciousness*, Nueva York, Continuum [L'educació com a pràctica de la llibertat, Xàtiva, CREC - Denes, 2008] [ed. cast.: *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013].
- (1978), *Pedagogy-in-Process: the letters to Guinea-Bissau*, Nueva York, Seabury Press, 1978 [ed. cast.: *Cartas a Ginea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México, Siglo XXI Editores, 1977].
- (1985), *The Politics of Education*, South Hadley, Massachusetts, Bergin-Garvey. [ed. cast.: *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI Editores, UNAM, 1995].
- Giroux, H. (1983), *Theory and Resistance in Education*, South Hadley, Massachusetts, Bergin-Garvey [ed. cast.: *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI Editores, UNAM, 1995].
- Goodlad, J. I. (1983), *A Place Called School*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Goodlad, R. I. B. (ed.) (1985), *The Great School Debate: Wich Way For American Education?*, Nueva York, Simon & Schuster.

- Harris, I. M. (1982), "An undergraduate community education curriculum for community development", *Journal of the Community Development Society*, vol. 13, nº 1, pp. 60-82.
- Heath, S. B. (1983), *Ways With Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Nueva York, Cambridge University Press.
- Hoggart, R. (1957), *The Uses of Literacy: Aspects of Working-class Life*, Londres, Chatto & Windus [ed. cast.: *La cultura obrera en la sociedad de masas*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013].
- Hunter, C. St. J. y Harmann, D. (1979), *Adult Illiteracy in America*, Nueva York, McGraw-Hill.
- Jenks, C. y otros (1972), *Inequality*, Nueva York, Basic Books.
- Kats, M. B. (1971), *Class Bureaucracy and Schools: The Illusion of Educational Change in America*, Nueva York, Praeger.
- Kohl, H. (1984), *Basic Skills*, Nueva York, Bantam.
- (1969), *The Open Classroom*, Nueva York, Review Books.
- Kozol, J. (1972), *Free Schools*, Boston, Houghton-Mifflin.
- (1985), *Illiteracy America*, Nueva York, Doubleday [ed. cast.: *Analfabetos U.S.A.*, Barcelona, El Roure, 1990].
- Levin, H. M. (1978), "Why isn't educational research more useful?", *Prospects*, vol. 8, nº 2, pp. 157-166.
- Levin, H. M. y Rumberger, R. W. (1983), "The educational implications of high technology", informe del Projecte 83-A4, Institute for Research on Educational Finance and Governance, Stanford University, febrero.
- Mackie, J. (ed.) (1981), *Literacy and Revolution: the Pedagogy of Paulo Freire*, Nueva York, Continuum.
- Ohmann, R. (1976), *English in America*, Nueva York, Oxford.
- (1985), "Literacy, technology and monopoly capital", *College English*, vol. 47, nº 7 (noviembre), pp. 675-689.
- (1981), "Where did mass culture come from? The case of magazines", *Berkshire Review*, vol. 16, pp. 85-101.
- Ollman, B. y Norton, T. (ed.) (1977), *Studies in Socialist Pedagogy*, Nueva York, Monthly Review.
- Pincus, F. (1980), "The false promises of community colleges: class conflict and vocational education", *Harvard Educational Review*, vol. 50 (agosto), pp. 332-361.

- (1984), "From equity to excellence: the rebirth of educational conservatism", *Social Policy* (invierno), pp. 11-15.
- Shniedewind, N. y Davidson, E. (1984), *Open Minds to Equality*, Nueva Jersey, Prentice-Hall.
- Schoolboys of Barbiana (1970), *Letter to a Teacher*, Nueva York, Random House [ed. cast.: *Carta a una maestra*, Barcelona, Nova Terra, 1970].
- Shor, I. (1980), *Critical Teaching and Everyday Life*, Boston, Southend Press.
- (1986), *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1984*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul, Methuen Press.
- Spring, J. (1972), *Education and the Rise of the Corporate State*, Boston, Beacon.
- Wallerstein, N. (1984), *Language and Culture in Conflict: Problem-Posing in the ESL Classroom*, Nueva Jersey, Addison-Wesley.
- Willis, P. (1981), *Learning to Labor: How Working Class Jobs*, Nueva York, Columbia.
- Vygotsky, L. S. (1977 [1962]), *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press [ed. cast.: *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1995].

paulo freire ira shor

miedo y osadía

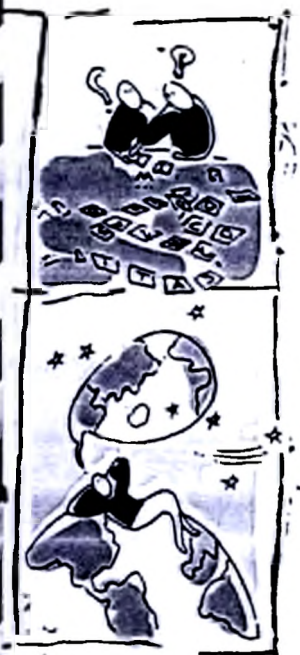
Este libro piensa una pedagogía transformadora a partir de las dificultades cotidianas de los profesores: cómo motivar a los alumnos, cómo lograr un equilibrio entre el currículo oficial y las necesidades que surgen en el aula, qué lugar dar a la lectura de los clásicos, cuál a los acontecimientos que sacuden el mundo real, cómo impulsar el debate y la reflexión. *Miedo y osadía* interroga las horas agitadas del aula desde la sabiduría de quienes se reconocen maestros y militantes de una sociedad más igualitaria.

Pero abrazar una pedagogía liberadora, basada en el diálogo, y apartarse de la pedagogía tradicional, que supone la transferencia de conocimientos del profesor al alumno, puede suscitar muchos temores: ¿acaso no puede poner en riesgo la autoridad de quien enseña, y hacer que sus alumnos incluso sospechen de su capacidad y su experiencia? *Miedo y osadía*, una iluminadora conversación a fondo entre Paulo Freire y su discípulo Ira Shor, es un libro central para entender los desafíos y los riesgos de ese pasaje. Los autores sostienen que el aula es el espacio de exploración donde el conocimiento se produce, no donde simplemente se lo transmite; ponen en su justo lugar la modalidad de la "clase expositiva", que puede ser un momento fecundo en el marco de un intercambio dinámico; defienden la importancia del rigor y de la disciplina de estudio, que nunca implican memorizar información sino apropiarse de los textos al poder leer sus cruces con el contexto de producción y de lectura.

Contra la celebración banal del diálogo, postulan un trabajo profundo, serio, con los temas de cada materia, en el que el profesor cumple un papel orientador que nunca se convierte en una posición de mando. Y contra las pedagogías que se limitan a sugerir un repertorio de metodologías, reivindican una educación que, si bien no podrá por sí sola transformar el mundo, es capaz de estimular la autonomía y el pensamiento crítico.



paulo freire
ira shor
miedo y osadía



Otros títulos del autor
en Siglo XXI Editores:

Cartas a Cristina

Cartas a Guinea-Bissau
Apuntes de una experiencia
pedagógica en proceso

Cartas a quien pretende enseñar

Educación y actualidad brasileña

El grito manso

¿Extensión o comunicación?
La concientización del medio rural

**La educación como
práctica de la libertad**

La educación en la ciudad

**La importancia de leer
y el proceso de liberación**

Pedagogía de la autonomía
Saberes necesarios
para la práctica educativa

Pedagogía de la esperanza
Un reencuentro con la
"pedagogía del oprimido"

Pedagogía del oprimido

Política y educación

Pedagogía de la indignación
Cartas pedagógicas en un mundo
revuelto

Por una pedagogía de la pregunta
Crítica a una educación basada
en respuestas a preguntas inexistentes