

TRES CONFERENCIAS DE FREIRE Y UNA CHARLA ABIERTA CON LOS ALUMNOS EN LA UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA. (I) ¹

Antonio García Madrid

RESUMEN: *Paulo Freire regentó en noviembre de 1984 la cátedra extraordinaria “San José de Calasanz” de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca. Disertó académica y formalmente sobre “¿Para qué educamos?” y sobre “Las virtudes del educador”, pero se negó en la tercera intervención a proceder al uso universitario y se abrió a todos en diálogo. También mantuvo un encuentro directo con los estudiantes de la Facultad. Aquellas palabras son las que aquí se presentan y reproducen.*

Si no recuerdo mal, Paulo Freire estuvo en Salamanca allá por el año 1984, invitado por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca. Llegó el viernes 23 de noviembre. Parece que dedicó el fin de semana al descanso y a la visita de la ciudad. Nos regaló tres conferencias, una de ellas muy particular, y mantuvo un encuentro abierto con los alumnos. Y se marchó el miércoles 28, con la promesa de volver para ser investido *doctor honoris causa*, ceremonia que nunca acaeció, no se sabe bien el porqué².

1 Parte primera que comprende las dos conferencias iniciales. La tercera conferencia, muy peculiar, y la charla abierta e informal con los alumnos aparecerán en el próximo número de esta misma revista.

2 Jorge Sans Vila, que lo trajo a Salamanca, Decano de la Facultad y de quien salió la propuesta del doctorado, ha dejado caer alguna clave del asunto en un breve artículo con ocasión de la muerte de Freire. No traigo aquí este testimonio para añadir “morbo” al asunto (la Historia y los hechos están maridados y la verdad aparecerá) sino como prueba viva de la gran calidad humana de Freire. Atención: “A Paulo Freire, como tantos, le conocí primero “de oídas”. Luego “de leídas”, como tantos. “En 1984 “de convividas” porque residió en mi casa cuando vino a Salamanca a dar unas conferencias. “Era un hombre amoroso. Lo de la lucha de clases, digan lo que digan los que ni le han leído bien ni le han tratado, no era lo suyo.

La impresión de su presencia física entre profesores y alumnos fue muy grande. No es habitual tener cerca, paseando por pasillos y clases, como uno más, a personas de reconocido prestigio internacional y de calidad como la de Freire. Además, él se prestaba, cuando no buscaba, el acercamiento personal y el diálogo con asombrosa naturalidad. En otro lugar he dejado plasmada ya mi impresión al respecto, entonces joven profesor novato, y que reproduzco aquí, porque no ha variado ni un ápice a pesar de los años:

“Paulo Freire era un hombre menudo, parecía dotado de una naturaleza endeble y enfermiza, que no dejaba ver al enérgico alfabetizador y al gigante de la educación de los desheredados de la tierra. En el trato directo era, por encima de todo, dialogante y acogedor con todos (enseguida te llamaba por tu nombre propio), cariñoso incluso, y humano, tremendamente humano. Sorprendía su sencillez, la humildad de su proceder, aun cuando fuera el centro de la reunión y el objeto de todas las miradas, y la vivieza de sus ojos, inquietos, que parecían vivir en una continua sorpresa. Quien lo viera, acostumbrado al intelectual vedette o a la figura reconocida por todos que no entra en el traje, no daría crédito nunca a sus ojos.

“Este hombre, de orígenes humildes, que confesaba que padeció hambre en su niñez, fue capaz de soñar, pensar y realizar la utopía para los desheredados de Brasil y asombrar al mundo con su modesto proceder en el pobrísimo nordeste brasileño. Y

“Era un hombre creyente. ¿Cómo comentaba el capítulo 25 de san Mateo!

“Al despedirnos el 28 de noviembre de 1984 me dijo abrazándome: “lo que más me ha emocionado de esta maravillosa estancia en Salamanca ha sido la misa que esta mañana hemos con-celebrado usted y yo mano a mano”.

“Seguí tratándole “de traducidas” durante un tiempo porque estaba empeñado en que le tradujese al castellano sus “Diálogos sobre educación”. Muchas cartas por la traducción, y planeando otro viaje a Salamanca.

“Pero donde le conocí de veras fue “de sufridas”. La Facultad de Pedagogía propuso su candidatura como doctor honoris causa por la Universidad Pontificia. Ciertas nebulosidades lo impidieron. Al decirselo me contestó con la carta transcrita anteriormente. Una reliquia auténtica. Que merece figurar en un “enchiridium asceticum”.” (J. SANS VILA, *Paulo Freire*, “Revista del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid” 86 (1997) 4-7 pp.).

La carta (“que dice más que mil palabras de la bondad de aquel hombre bueno”) dice así:

São Paulo, 10 de junho de 1985.

Prezado amigo Jorge:

Sua atenciosa carta dixon-me preocupado, não pelo possível veto ao meu nome pelo Vaticano, mas sim pelos cuidados e trabalhos a que você deve ter se submetido para sustentar minha indicação ao honroso título.

Peço-lhe, então, que não fique constrangido por um desfecho desfavorável, por não me seria estranho ser rejeitado por certas correntes conservadoras da Igreja, actualmente predominantes em Roma.

Para evitar maiores embaraços, penso ser melhor cancelar minha visita em novembro.

Esteja certo de minha tranquila compreensão e inalterável amizade.

Um grande abraço

Paulo Freire

Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos

como muchos grandes hombres conoció, por su modesta acción educadora, la persecución, la cárcel, el exilio y la incomprensión de muchos. Sin embargo no hay en él, ni en sus escritos, ningún rencor. Era un hombre bueno y un pedagogo excepcional”.

Esta fue la circunstancia. Pero no es ésta la intención que anima este escrito, sino la presentación de las palabras de Freire en Salamanca. Durante casi veinte años estas palabras han dormido plácidamente en un cajón de mi mesa de trabajo, en cuatro cintas de cassette. Me cupo el honor y la responsabilidad de la grabación y, como nadie dijo lo contrario, también de la custodia del documento. Hoy, sin duda, muchos se acuerdan de que Freire estuvo por aquí y de sus conferencias. Pocos de que sus palabras quedaron registradas y de que existen unas cintas.

La difusión de éstas fue muy limitada: tal vez dos o tres copias se hicieron entonces para antiguos profesores o colaboradores cercanos a la Facultad, con la promesa del uso privado y de no publicar el contenido sin permiso expreso. Yo mismo casi había olvidado el inicial deseo de publicación, y así hubiera sido si no es por la visita que realicé en septiembre último al Instituto Freire en la Universidad de Pernambuco, en Recife. Allí antiguos colaboradores, vieja guardia de los primeros tiempos, animan actividades internacionales y, en especial, recogen todo lo escrito o hablado por Freire. Prometí entonces enviarles una copia de las conferencias de Salamanca y realizar una publicación.

Dicho y hecho. Ya en Salamanca, después de la vorágine del comienzo del curso, busqué las cintas y, durante las vacaciones de navidad, procedí a la lenta y penosísima tarea de la transcripción del “portuñol” con que se expresaba Freire. Tarea ingrata y placentera a la par. Ingrata porque es difícil trasladar al papel impreso los mil vericuetos, inflexiones, entonaciones y matices de la argumentación hablada, tanto más cuando ésta se hace pensando en una lengua y expresándose en otra, o en una mezcla de las dos, como era habitual en Freire³. Placentera porque volvía viva la voz de Freire y, con ella, la imagen y la “vividura” de su estela dejada aquí; como también la constatación de la vigencia de su “palabra”: sorprende la actualidad y viveza de su doctrina frente a tantas modas, impuestas por los cursis de turno o por el papel impreso de los boletines oficiales, ya periclitadas desde entonces o en trance de tal. Paulo Freire ha muerto, pero su palabra vive en lozanía extemporánea: “Los gigantes

3 Varias veces, como podrá verse más abajo, pidió disculpas por la mala expresión de su castellano —que no era tan mala—, aprendido sin duda durante su estancia en Chile, y por las expresiones en portugués o la contrucción con giros y modos de esta lengua.

del espíritu se mueren, pero no desaparecen nunca. Se hacen invisibles. Eso es todo. Porque practicaron la más importante de todas las lecciones: la del ejemplo”⁴. Y la de la palabra auténtica.

De las dos conferencias que siguen a continuación, las del día 26 y 27, desarrolladas al modo tradicional, la primera es la más floja. Freire parecía estar nervioso, se disculpaba a menudo por su limitada expresión en castellano y, como confesó el segundo día, seguía, en contra de lo que en él era habitual, un guión trazado en un “papelito” que manoseaba y consultaba con rapidez, traicionando su locuacidad natural, enconsertándola y dejando la impresión de un discurso a trompicones. Con todo, quien conozca a Freire, reconocerá aquí y allá su argumentación propia y el eco de su pensamiento, si bien el conjunto parece a ratos carecer de unidad discursiva. También los grandes hombres tienen malos días.

Sin embargo la segunda conferencia, sobre las “virtudes del educador”, es sublime. En ella parece que Freire dejó el “papelito” a un lado, la expresión fue fluida —con las limitaciones ya indicadas—, la argumentación casi siempre bien entrelazada y el contenido excepcional. Lástima que los tiempos marcados para su discurso impidieran el desarrollo de todo el contenido que él pensaba exponer: al final la precipitación por cumplir y no dejar nada sin referencia redujo muchas de esas virtudes a mera referencia acompañada de un comentario rápido.

Soy consciente de que la transcripción a papel del discurso oral de Freire es una pequeña traición, aun cuando me valga de todas los artilugios a mi disposición (expresiones en portugués, giros y construcciones propias del autor, interpretaciones, reconstrucciones..., incluso mandando a pie de página incisos y comentarios al paso). Todo para conseguir trasladar al lector —inútilmente algunas veces, lo reconozco— la fuerza y viveza de la palabra. ¡Oh la fuerza de la palabra hablada! “Decir la palabra” y “decirla en compañía”, parece no aceptar bien la traducción o la interpretación de terceras partes. ¿Cómo conseguir transmitir los mil matices y entonaciones, sugerencias y silencios de un hombre que hacía un uso latino primoroso de su “fala”? La mejor solución sería poner el registro sonoro a disposición de todos los que quisieran oírlo, reto tecnológico hoy posible. Una vez traducido a registro digital el analógico original, se procederá a colocar las conferencias de Freire en la edición electrónica de

4 F. MAYOR ZARAGOZA, *Nota necrológica*, El País 7 de mayo de 1997.

esta Revista, a disposición de todos sin ninguna cortapisa. Cada uno podrá juzgar y gozar.

Por último, una advertencia y un regalo anticipado.

La advertencia: he decidido respetar junto a la palabra de Freire, la de la persona que lo presentó antes de cada intervención. La razón que me ha llevado a ello ha sido el respeto hacia el contexto total en que se desarrolló la estancia y el discurso de Freire, y a que dentro de las conferencias se hacen referencias que no tendrían sentido sin esas palabras previas.

El regalo es la reproducción anticipada de un texto que aparecerá en el próximo número de esta Revista y que corresponde a la tercera conferencia. Era el 28 de noviembre, al final de la intervención. Faltaban escasos minutos para la despedida cuando Freire, acuciado por quien presidía en la mesa el acto, sin duda muy consciente de un programa que debería acabar con el invitado a una hora fija en el aeropuerto de Madrid, perdió el hilo argumental y soltó una reflexión en alta voz sorprendente, expresión de la grandeza del hombre que era. Ahí va:

Ahora bien, hay una otra dimensión de tu pregunta que, ¡“pucha”, ahora la he olvidado!; yo quería hablar de ello, pero se fue... De cualquier manera he hablado mucho... Ustedes deben perdonarme también esto, el que hable mucho... Tal vez alguno de ustedes me podría decir: mira Paulo, hace falta crear para tí otra virtud propia del pedagogo, del educador, que sería la de hablar menos. Y yo “concordaría” con cualquiera que me dijera esto. Sin embargo, ocurre también que yo vivo una experiencia un tanto sufriendamente, que es la experiencia de ser y no ser Paulo Freire. De ser Paulo Freire y al mismo tiempo percibir que Paulo Freire es como si fuera más una sombra mítica de lo que es un hombre pecador como yo. Esto es incómodo para mí, pero comprendo que esto existe como un hecho, y es uno de los pagos que yo tengo que hacer al mito. Porque miren, yo no puedo pelear contra el mito si yo no lo asumo, ¿entienden? La única manera que yo tengo de pelear contra mi mito es asumirlo y, al asumirlo, quebrarlo, romperlo. Pero yo no puedo sacar el mito de mí para “meter el palo en el mito”. No, el mito está conmigo, y yo tengo que asumirlo, para enseguida vencerlo. ¡Amigas y amigos!, este es un ejercicio que yo hago todos los días, y tal vez sea lo que más me cansa. Y ¿cómo es que lo asumo? Pues, también, hablando, entre otras formas. Porque yo no puedo simplemente llegar a un auditorio como éste y decir: buenas tardes, muchas gracias, yo soy todo oídos, y una hora después, muchas gracias y hasta luego. Para mí esto sería “desatención”. Ahora bien, yo no quiero

decirles que todos ustedes que vinieron aquí lo hicieron por causa de un mito. No, no, no. Yo creo que la gran mayoría vino por causa de un hombre. Pero lo que pasa es que aun los que vienen por causa de un hombre saben que este hombre está un tanto mitificado y que... es como si yo tuviera un deber de hablar. No es por otra razón que me paro en la calle, no es por otra razón que me piden que yo escriba aunque sólo sea mi nombre. Y no puedo negarme.

Entonces, una de las cosas dramáticas es tener que vivir la ambigüedad. Pero hay que vivirla. Yo no puedo suicidarme sobre todo porque amo la vida y creo en Dios. No tengo el deber de anticiparme a él. Si alguien se anticipa es problema suyo, no mío, yo no hago esta anticipación. Entonces tengo que convivir con esta ambigüedad dramática, ¿no?, y es por eso que yo hablo a veces mucho, pero criticando la propia necesidad de hablar mucho.

CONFERENCIA DEL DÍA 26 DE NOVIEMBRE DE 1984

Presentación de Paulo Freire por el profesor Jorge Sans Vila, Decano de la Facultad de Pedagogía

La presentación formal del profesor Paulo Freire espero poder hacerla, por expresa delegación de profesores y alumnos de la Facultad de Pedagogía, un día no lejano, cuando regrese a esta Universidad Pontificia de Salamanca. Ahora quiero limitarme a la presentación de este acto para su mejor inteligencia, haciendo caso de aquello que escribió Aristóteles: “Considerando las cosas en su génesis es como se obtiene su mejor inteligencia”. (Aristóteles, Política, 2, 1252 a)

La génesis inmediata, porque la mediata viene de mucho más lejos, como se confirma con esta carta recibida el viernes pasado (Roma, 13 de noviembre de 1984) con el remite de Claudio Vilá Palá: “Recibí su nota y programa para el día del Santo Patrono de la Facultad, «ad multos annos». Celebro que por fin Paulo Freire llegue ahí, como ya se deseaba en mis tiempos”. Claudio Vilá Palá fue Decano durante muchos años en la Facultad de Pedagogía.

La génesis inmediata es la siguiente. El 26 de mayo de 1983, de parte de profesores y alumnos de la Facultad, contando con el visto bueno de los fundadores de la Cátedra “San José de Calasanz”, los PP. Escolapios, escribí al profesor Paulo Freire invitándolo a venir, entre comillas, para que nos hablara, sencillamente, de su vida y de su acción educadora. Le decía que los alumnos de la Facultad durante el curso 1982-1983 eran 205 exactamente. Entre comillas también le decía que eran buena gente.

Enseñé la carta a una doctoranda brasileña que estaba y está aquí. Y tras leerla me dijo que Freire, con seguridad, contestaría y vendría. Pasaron los meses y cada vez que encontraba a la casi doctora nos decíamos que los correos del “cambio”⁵ tendrían la culpa, porque no llegaba la respuesta. La carta había sido escrita —como se ha dicho— el 26 de mayo del año pasado.

Al acercarse la navidad, por aquello de escribir carta a los reyes magos, volví a escribir. El 3 de mayo de este año —1984— llegó la respuesta, traducida por mi incultura: “Desgraciadamente, hoy acabo de recibir su carta del 5 de diciembre, pues estuve viajando durante los últimos meses. Además su carta de mayo de 1983 cuya copia tiene la gentileza de enviarme nunca llegó. Su honrosa invitación para una visita a esa prestigiosa Universidad me ha alegrado mucho. Si todavía le sigue

⁵ Alusión al “cambio” político, palabra clave utilizada por el partido socialista en las elecciones de 1982, y utilizada después por los ciudadanos para calificar los aciertos o errores de gobierno.

interesando tendría inmenso placer en encontrarme en noviembre próximo con los alumnos y profesores de esa ilustre institución”. Firma Paulo Freire. Y hoy, 26 de noviembre, tenemos entre nosotros a Paulo Freire.

El local en que nos encontramos, siendo como es el mayor de la casa, ha resultado totalmente insuficiente para atender la demanda de entradas, pese a no haberse hecho la más mínima propaganda. Y las negativas dadas estas últimas semanas a que el profesor Freire se trasladara a otras ciudades de España y a otras entidades de Salamanca han sido numerosísimas. Paulo Freire ha venido de avión a avión. Le recogieron ayer en Barajas unos antiguos alumnos de esta Facultad de Pedagogía y le devolverán a Barajas el miércoles tan pronto como termine su conferencia. Ha venido a tenor del reglamento de la Cátedra “San José de Calasanz” para —palabras textuales— los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Geográficamente, la mayoría de los alumnos de pedagogía, profesor Freire, conviene que lo sepa, ocupan el anfiteatro, allá arriba. Ellos generosamente han querido ceder los mejores asientos a los antiguos alumnos y a los otros invitados. Están presentes bastantes antiguos alumnos venidos de Bilbao y Jerez de la Frontera, de Oviedo y Badajoz, de Pontevedra y Vitoria, y de la Puebla de Montalbán. El resto de asistentes es bastante parecido a los de pedagogía. Tiene que serlo.

Profesor Freire, insisto en esto, porque usted lo sabe bien, los de pedagogía no son ni ingenuos ni astutos, tratan de no ser ni opresores ni oprimidos. En una palabra, como que, afortunadamente, no acaban de ser personas mayores. Preguntan cómo es el timbre de voz de las personas, por sus juegos preferidos. Coleccionan mariposas. No preguntan por su edad ni por el número del carnet de identidad, ni por su peso ni por lo que la gente gana. Y cuando explican cómo es una casa, en vez de decir los millones que ha costado, dicen que han visto una hermosa casa de ladrillos rojos con geranios en las ventanas y palomas en el tejado⁶.

Los de pedagogía, los presentes todos, desean que usted les hable de “¿para qué educamos?”. No como un libro. Los suyos están traducidos y se pueden leer. Sino como lo que son ustedes: Paulo Régulus Neves Freire, el hijo de Joaquín Temístocles Freire y Edeltrudis Neves Freire, el sobrino de Luzgardes Neves, el padre de Magdalena, Cristina, Fátima, Joaquín y Luzgardes, y el abuelo de siete nietos.

* * *

6 Cfr., A. de SAINT-EXUPÉRY, *El pequeño príncipe*, capítulo cuarto.

¿PARA QUÉ EDUCAMOS?

Paulo Freire

Mis amigos de acá y de allá⁷.

Es curioso, pero, excluyendo la emoción histórica de andar por Salamanca, yo nunca pensé que me emocionaría en estos momentos que anteceden a mi conferencia, como así ha ocurrido, después de haber hablado en casi todo el mundo. Nunca imaginé que iba a emocionarme con una presentación como ésta, que no tiene nada que ver con una presentación nórdica. Ésta es bien de España. Y como brasileño, quedo absolutamente tocado por la afectividad de esta presentación.

Me gustaría también decir a ustedes, antes de comenzar, que mi castellano no anda muy bien, no es muy bueno. Hace mucho tiempo que yo no hablo esta mezcla de portugués brasileño con español o castellano. En segundo lugar, con relación a mi pronunciación, yo soy de una región en Brasil que no acostumbra a pronunciar las “eles” finales de las palabras. Nosotros decimos siempre “Brasiu”, transformamos la “l” en “iu”. Y hago lo mismo cuando hablo esta mezcla de español y portugués, de manera que ustedes entenderán cuando yo diga “Brasiu” que estoy queriendo decir “Brasil”.

Muy bien.

Voy a intentar una conversación con ustedes entre el título oficial de la charla y la demanda tan personal que se me ha hecho en la presentación. “¿Para qué educamos?” y “¿para qué nos educamos?” tiene que ver también con mi experiencia en mi casa con mis padres, Joaquín Temístocles y Edeltrudis, y después con mi experiencia con Elsa y con los cinco hijos que llegaron al mundo. Porque un día yo fui profesor en las aulas, y el hecho de haber sido profesor terminó trayendo nuevas vidas al mundo. A veces esto ocurre ¿no? De profesor uno cambia a marido, y hace algunos días conmemoramos en familia los cuarenta años de esta linda locura. Es mucho tiempo, ¿no les parece?

Pero creo que antes de comenzar a contestar la pregunta “¿para qué educamos?”, tal vez debieramos reflexionar un poco sobre la educación misma. Deberíamos intentar una comprensión que yo llamaría de crítica de la educación, de crítica del acto educativo. Esto supone un intento de tomar en las manos el acto educativo y preguntarnos sobre él. Y cuando hacemos esto, es decir, tomar distancia de la práctica educativa para entonces mejor adentrarnos en ella, esta toma de distancia nos facilita, en

7 Del patio de butacas y del anfiteatro.

primer lugar, percibir que toda situación educativa plantea una experiencia de conocimiento. Y no importa si la situación se refiere a niños de la escuela infantil, o a niños de una escuela primaria, o de una escuela secundaria o en la universidad, o también que la situación educativa se dé en la propia familia, en la relación padre y madre, hijos e hijas.

Toda vez que esta situación se constituye, hay algo que se desvela, hay algo que conocer. Y la cuestión que se plantea a partir de ahí me parece muy importante, porque la situación se desdobra y demanda otras preguntas que terminan por conducirnos a la esfera de lo político. Yo creo que, después de la primera o segunda pregunta que nos hacemos sobre la situación concreta, ya empieza a mostrársenos, por las respuestas que la pedagogía nos proporciona, que ésta, la pedagogía, no tiene una cierta autonomía epistemológica para contestar a la pregunta que, en cierto modo, escapa de ella y pasa a ser contestada por la política. Por ejemplo, en cierto momento de nuestra indagación constatamos que, en la situación pedagógica, hay indudablemente un cierto objeto que desvelar. Entonces, empezamos ya a hacernos otras preguntas en torno de esta característica de la experiencia pedagógica, como por ejemplo la siguiente: “muy bien, si hay un objeto que desvelar, que conocer, ¿qué posición ocupa este objeto frente al sujeto educador y frente a los sujetos educandos?”. Y con esta pregunta yo ya empiezo a explicitar una cierta posición que no es solamente filosófica, sino que es también política. Fíjense que en el momento que yo digo: “frente a los sujetos educandos”, yo ya estoy explicitando una cierta opción.

Repito la pregunta: “¿cuál es la posición que este objeto ocupa en la relación educador-educando?”. Y observen cómo esta cuestión desafía a los especialistas, por ejemplo, en teoría del curriculum, y también a los filósofos de la educación, puesto que es una preocupación que está dentro de la teoría del conocimiento. ¿Será entonces que este objeto es un objeto poseído por el educador, que lo trae dentro de su maletín a la sala de la clase, al seminario, y allá, por lo tanto, el objeto está agregado al educador? Si esto es así, cabría entonces al educador “extenderlo” a los educandos. Pero cabe otra hipótesis: ¿será que el objeto, aun aceptando que es traído por el educador, debería mediar entre los dos en lugar de ser poseído por el educador, quedar en medio de ambos, transformarse en una mediación entre los dos, de tal manera, entonces, que la curiosidad del educando frente al objeto tuviera, en la curiosidad siempre renovada del educador, un desafío? De modo tal entonces que, mientras el educando hiciera el desvelamiento del objeto, el educador reharía también el esfuerzo de desvelamiento que ya hiciera en un proceso anterior de conocimiento.

Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos

Esta es una de las preguntas que debemos hacernos en la medida en que constatamos que esta es una característica que pertenece a la naturaleza misma de la práctica educativa, que hace que la educación sea, en último análisis, una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica. Pero hay otras preguntas que se van repitiendo, o que se van, no repitiendo, sino que se van añadiendo, “acrecentando”. Como sería, por ejemplo: “¿quién conoce en esta experiencia de conocimiento?” Obviamente la contestación a esta pregunta refleja una cierta postura política e ideológica. Si el educador contesta: “en esta relación conoce el educador”, yo preguntaría entonces “¿cuál es el papel, el rol, del educando?”. Y la contestación necesariamente sería: “el educador conoce y transfiere su conocimiento al educando”, que es —se añadiría además— lo que se espera de la generación mayor.

Los compendios de filosofía de la educación están llenos de afirmaciones como ésta, la educación es responsabilidad de la generación mayor que transfiere a las generaciones más jóvenes los valores, los conocimientos, etc, de su cultura. Pero esta es una definición que a mí no me satisface, ni nunca me ha satisfecho, incluso desde que era muy joven. Cuando yo era muy, muy joven no sabía muy bien por qué yo no lo aceptaba, pero era evidente que no lo aceptaba; había algo que me parecía incorrecto, como si adivinara que el planteamiento no era exactamente así. Sin embargo, me parece que es importante afirmar que, si bien el papel del educador no es propiamente el de conocer en lugar del educando, si no es el de transferir el conocimiento al educando, tampoco el papel del educador será el de desaparecer, el de anularse frente a la situación, ni tampoco el de quien, al final, no tiene apenas más que ayudar.

Es muy importante advertir que mucha gente se equivoca tremendamente en este punto con relación a mi postura. Al respecto, me acuerdo ahora de una de las cuestiones de mi conversación de la mañana con los periodistas: a veces uno no lee lo que el otro ha escrito, sino que lee lo que le gustaría ver escrito. Pues bien, a veces se dice que yo defiendo una posición absolutamente espontaneísta, y no es verdad, nunca yo fui un espontaneísta. Estoy convencido de que el educador tiene definitivamente un papel fundamental, y que este papel tiene que ser tan activo cuanto el de los educandos, con una gran responsabilidad, que es la responsabilidad que se sigue, al menos, del hecho de haber llegado al mundo antes que los educandos. Al menos ésta.

El educador es diferente de los educandos. Y decir que son iguales es, para mí, una postura populista. Es falso esto. Es la postura de quien le gusta agradecer gratuitamente a los educandos. Yo no lo hago porque sería traicionar a los propios educandos. Somos diferentes. La cuestión para mí es saber si yo soy capaz de vivir la diferencia no en términos antagónicos, sino simplemente en términos contradictorios

conciliables. Yo vivo una contradicción conciliable con los educandos y no una contradicción antagónica con ellos.

Otra pregunta que se deriva de la anterior es, por ejemplo, la que sigue: “si la educación implica siempre una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica⁸, entonces ¿qué conocer en la experiencia educativa?”. Esta es una cuestión fundamental para la teoría del currículum y tiene que ver no sólo con el currículum tomado desde un punto de vista muy amplio, sino también con el currículum tomado desde un punto de vista más restringido, que tuviera que ver con los contenidos programáticos. Es esta una pregunta fundamental y en ella creo yo que hay una cuestión política e ideológica evidente. Además, creo que esta pregunta plantea frontalmente una lucha, a veces oculta, entre una posición rígida, autoritaria, y una actitud que yo acostumbro calificar como de sustantivamente democrática.

De modo general se atribuye a los mayores, que suelen ser considerados también sabios, y a los técnicos, la capacidad de determinar los contenidos programáticos de la educación, de tal manera que los educandos, que a mi juicio deberían ser los primeros en estar profundamente interesados por su propia formación, no son jamás invitados a discutir sobre lo que van a conocer. Es esta una cuestión increíble. La generación mayor se suele arrogar este derecho fundándose en la experiencia, por haber vivido y experimentado ya. Pero esta actitud se asienta sobre un profundo error, pues cuando mi generación tenía veintidós años el mundo no era lo que es el mundo hoy para la generación que actualmente tiene veintidós años. Es decir, el argumento que afirma, para justificar esto, que “un día yo tuve también veintidós años”, no es válido, porque nadie tiene veintidós años abstractamente, sino históricamente. Por lo mismo, es lógico pensar que dentro de cuarenta años los hombres que tengan mujeres de sesenta y tres años, como yo hoy, no podrán afirmar las mismas cosas a los jóvenes que entonces tengan veinte o veintidós años. Sin embargo, de manera general y en contra de cualquier lógica, hay una tradición de silencio frente a todo esto. Normalmente se suele decir de modo categórico: “¡esto sería muy difícil, es inviable, qué tienen que decir los jóvenes!”. Claro que tienen que decir, como también tienen mucho que escuchar, pero no sólo tienen que escuchar, tienen mucho que decir también. Y observen que para mí esto es así no sólo con relación a la formación que se da en la universidad, sino con la que se da también en las escuelas, la que se imparte en las escuelas de educación primaria y en la escuela de párvulos⁹. Si ustedes me per-

8 “Viviéndose” fue la palabra utilizada por Freire

9 Freire se refería a la realidad brasileña y hablaba de escuela de primer grado y de la pre-escuela.

Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos

miten una inmodestia citaré un libro recién publicado en Brasil de mi hija (ya han empezado a escribir ¿no?), de mi hija mayor, que es una educadora, a mi juicio, mejor que yo en muchas cosas, y mejor que Elsa, su mamá. Mi hija trabaja con niños de educación infantil y ha escrito un libro que trata de su trabajo con ellos. Se titula *La pasión de conocer el mundo*, y es un libro que, en el título mismo, ya revela esta teoría del conocimiento gestándose desde los primeros años de escolarización. Es este libro la muestra evidente de lo que digo, y presenta una experiencia profundamente rica, en la que se comprueba que el propio contenido de las palabras que se fueron transformando en palabras generadoras, con las cuales los niños se alfabetizaron, partió de la experiencia diaria que tenía la maestra con sus alumnos. Hay, además, pasajes muy bonitos en el libro con relación a esto. Hay un momento en que una niña preguntó algo y Magdalena contestó diciendo: “yo no sé esto, pero hoy en la noche voy a estudiarlo, voy a aprenderlo, y mañana lo discutiré con todos”. Y parece que entonces la niña la miró con mucha sorpresa, casi espantada, y le dijo: “pero ¿cómo puede una profesora no saberlo todo?”. Observen que esta niña debía tener cinco o seis años, y sin embargo ya estaba explicitando el error de los mayores, pues había introyectado, y vivía ya, una fuerte dimensión de esta ideología, que es la ideología de la escolarización según la cual sólo hay conocimiento en la escuela y por la escuela, y no fuera de la escuela. Según esta ideología los profesores lo saben todo y no hay por qué contestarles, porque ellos saben, como si fuera parte de la esencia del ser del profesor el saberlo todo. Y fue formidable porque Magdalena, mi hija, comenta después en el libro la sensación de paz, pero una paz inquieta, que todo el grupo empezó a vivir cuando supo que ella, la profesora, también tenía que estudiar.

Como les decía, ésta no es una cuestión simplemente pedagógica —más adelante insistiré un poco más sobre esto—. Pero también hay una fuerte discusión sobre este planteamiento, porque hay quienes, confrontado este problema, se quedan simplemente en el ámbito de las puras transformaciones metodológicas y técnicas de dentro de la escuela, y que no van más allá con su crítica, es decir, que permanece con su crítica en la intimidad de la escuela, sin avanzar con ella hacia afuera, hacia el sistema social mismo.

Otra pregunta que se plantea necesariamente es: “muy bien, ¿por qué la educación implica este conocimiento, esta práctica de conocer?”. Esto envuelve una serie de preguntas, una de ellas es esta: “¿quién conoce?”, que a su vez sugiere otro montón de discusiones. Pero además de esta hay otra pregunta que, por ejemplo, sería: “y conocer ¿en favor de qué?, conocer ¿en favor de quién?”. Además, cuando uno pre-

gunta en favor de qué y en favor de quién, necesariamente pregunta contra qué y contra quién. No es posible estar a favor de “A” sin estar contra “B”. Si no, no existiría “B” y por tanto no conocería a “A”.

Este es un problema que yo encuentro, a veces, muy delicado y muy difícil, porque incluso tenemos una cierta convicción¹⁰ de que “estar contra” nos parece casi como una forma de pecado. Sin embargo, yo no estoy muy convencido sobre ello a pesar de mi formación cristiana. Lo que de verdad esto plantea es algo a lo que me he referido esta mañana al contestar a una pregunta¹¹; lo que esto plantea es la inviabilidad de ser educador o educadora y decirse neutro o neutra. Es imposible, no puede ser. Es decir, la educación es también un acto político, que, en el momento del planteamiento de estas preguntas, y cuando uno empieza a intentar contestarlas, descubre, una vez más que, además de la calidad de ser un acto de conocimiento, la educación tienen también una politicidad. Esto es, tiene una calidad que la hace política. E insisto en lo que decía hoy por la mañana: a mi juicio, cuando afirmo la dimensión política de la educación, no solo encuentro que hay una radicalidad en la naturaleza del ser de la educación, como educación política, sino que la hace inviable si se la quiere neutra. No es posible la neutralidad, es una imposibilidad.

Me gustaría insistir sobre todo este asunto a los jóvenes que están aquí presentes¹², pues son cosas muy interesantes; me gustaría llamar la atención sobre todo de ellos y de ellas al respecto. El educador es tal, no tanto porque lo aprendió en los libros, sino porque pensó su práctica, porque la vivió, y no sólo porque la vivió sino también porque la tomó, a su práctica, como objeto de reflexión crítica. En cierto momento el educador descubre que, en verdad, él es también un político en la medida en que es educador.

Entonces, me parece que se plantea algo muy serio, y que es lo siguiente: a partir de ese mismo momento el educador o la educadora tiene que percibir una aproximación tan íntima, cuanto posible, entre la proclamación verbal de su opción política y la práctica con la cual pretende “viabilizar” esa misma opción política. Es decir, estoy hablando del sentido de la coherencia, sentido que es difícil de tener, de alcanzar, de vivir. Pero que es fundamental, sobre todo porque no es jamás el discurso de alguien que valida su práctica, sino al revés, es su práctica la que valida su discurso.

¹⁰ Convicción religiosa, cristiana, sin duda para Freire. Él utilizó el término “experiencia”, no convicción.

¹¹ A la prensa.

¹² Freire añadió al paso del discurso un cumplido a los jóvenes allí presentes al decir: *Yo no sé si en Brasil los jóvenes hubieran sido tan amables de dejar sus puestos a los invitados y profesores en la sala de conferencias.*

Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos

Obviamente no es posible, creo yo, e incluso sería a mi juicio un poco molesto, que la coherencia fuera absoluta. Sería horrible que el lunes, el martes, el miércoles, el jueves, el viernes, el sábado y el domingo uno fuera en todos los momentos coherente. Creo que entonces la vida sería antipática, sería..., no tendría...¹³ En una situación así yo creo que la existencia sería gris, incolora e inodora. Es horrible no sentir sabor, olor y no ver los matices de color. Por eso es para mí fundamental alcanzar un límite de coherencia indispensable. Por ejemplo: no puedo concebir que un profesor hable y escriba —lo que es mucho peor— sobre libertad, sobre el derecho de ser libre en el curso, en la clase, en el seminario, e inmediatamente se refiriera a esa realidad en términos posesivos (es curioso este lenguaje posesivo de los profesores: “mis alumnos”, “mis cursos”, “mis seminarios y mis bibliografías”), o que al comienzo de la sesión si un alumno hace una pregunta no muy bien formulada, el profesor ironice al respecto, ridiculice al alumno, lo humille, e inhiba a los demás con su saber, con su peso. Creo firmemente que al día siguiente este hipotético profesor debería retirar sus libros de las librerías, porque sencillamente está tan lejos lo que él es de lo que escribe, que no tiene sentido alguno. Este mínimo de coherencias es absolutamente indispensable al educador. Por eso mismo, preguntarse en favor de qué y en favor de quién se trabaja como educador, y contra qué y contra quién, me parece que son pasos absolutamente indispensables para que comprendamos lo que estamos haciendo y asumamos al final lo que hacemos.

Estas preguntas, en último análisis, subrayan la calidad política, la convivencia que hay entre educación e ideología, y creo que demandan de nosotros, que tenemos una cierta opción humanista, pero no humanista en el sentido idealista, sino radical, vivir diferentemente la práctica educativa, reconociendo claramente que no le cabe a la educación, o que ella no es la palanca de la transformación social, pero que aún no siendo....¹⁴ ...puede ser, puede ser la palanca. Tal vez pudiera decir, con una expresión muy contradictoria, que la educación no es porque podría ser. Voy a intentar explicar lo que quiero decir con esto.

Obviamente hay una relación indudable entre educación y poder. El sistema educativo de cualquier sociedad es, en el fondo, un subsistema que se relaciona contradictoria y dinámicamente con el sistema mayor de la sociedad, que es el sistema social, económico, político. La educación, en cuanto subsistema del sistema mayor,

13 Freire no acabó nunca de pronunciar los calificativos.

14 Los puntos suspensivos remiten a un cambio de cinta en el magnetófono. En aquellos años la tecnología no daba para más, aunque el sentido del discurso quede claro.

no podrá trabajar contra los intereses de quienes están en el poder. Hay una clase dominante en una sociedad como la nuestra, y sería de una “angelitud” demasiado grande pedir a la clase dominante que se suicidara. No es necesario hacer esta demanda —incluso por una cuestión de respeto a las personas—. Ahora bien, me parece que este es un punto muy interesante para contestar nuestra pregunta de hoy: “¿para qué educamos?”. Porque observemos lo siguiente: si evidentemente el subsistema de educación no puede estar contra los intereses de quienes tienen el poder, ¿cuál es la tarea fundamental, entonces, que tiene el subsistema?

Antes de contestar —cuestión que me parece muy obvia— les llamaría la atención sobre el desarrollo en los años setenta de toda una teoría que ustedes sin duda conocen, una teoría de la llamada reproducción ideológica (como la de Althusser, por ejemplo, aunque hay tres o cuatro teóricos fundamentales en esto). Yo estaba en Europa exactamente por esos años y siempre me parecieron estas explicaciones muy interesantes por un lado, pero muy mecánicas por otro. Sin embargo es imposible negarlas, simplemente por la imposibilidad de que la educación sea neutra, es decir, es imposible no reconocer el hecho de que la tarea fundamental que la clase dominante en el poder espera del subsistema educativo es precisamente la de la reproducción de su ideología. No hay duda ninguna de que esto es así, aún cuando muchos de los representantes de la clase dominante no tengan conciencia clara de ello. Aunque tampoco importe mucho.

Por tanto, la tarea de reproducción de la ideología dominante es la tarea básica que el subsistema escolar tiene. Sin embargo, la vida de la escuela, cualquiera que sea la escuela, no termina ahí, no se agota en la reproducción. Y esta me parece, a mi juicio, que es también una cuestión obvia. Aclaremos esto.

De un lado tenemos la tarea de reproducción de la ideología dominante que es asumida por los educadores que, ingenua o astutamente, hacen la reproducción —y hay mucha ingenuidad a veces ahí en esto—. Esta es la actitud de los que, con más o menos claridad, con mayor o menor lucidez, no contestan al sistema social, político, económico en que estamos. Sencillamente porque esta es la tarea más fácil y cómoda de realizar, porque llevar a cabo la reproducción de la ideología dominante es como nadar a favor de la corriente.

Pero hay otra tarea más difícil de cumplir, cual es la tarea de contestar a la reproducción de la ideología dominante. Y esta es la tarea que deben asumir aquellos educadores que opten por la reinención de la sociedad. Y al asumirla, lo que de verdad hacen entonces, es intentar ocupar el espacio, no sólo físico de la sala, de la clase, de la escuela, sino el espacio ideológico de la educación. Y no es fácil, porque... Hay con

Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos

relación a la reprimenda o al castigo que uno puede sufrir variaciones muy grandes en función del tiempo y del espacio histórico. Existen desde la dimisión a las advertencias, hasta la llamada cortés al gabinete, a la oficina del director, en la que se le dice al díscolo de manera muy seria, pero al mismo tiempo muy cortés, ofreciendo un café, que lamentablemente en el próximo semestre no hay forma de prorrogarle el contrato, por falta de presupuesto. Ocurre esto, pero hay también cárcel y hay exilio (yo he experimentado las cosas mayores; las otras, las menores, no; nunca fui expulsado de una institución escolar por causa de.... No, simplemente un día fui expulsado del país, e incluso pasé por la cárcel también).

Como decía, esta es la tarea que no es fácil y que no puede ser vivida con ingenuidad por una persona. Los educadores que se plantean así la reinención del mundo deberían en la medida de lo posible unirse, y conocerse lo más posible.

Aquí es donde resalta el acto político de todo esto. En la medida en que vamos aclarando nuestro propio quehacer como un quehacer político, vamos ganando también —me parece— una visión más amplia, menos egoísta, menos particular, menos individual de lo que hacemos. Y en cierto sentido, humildemente reconocemos que hay algo mayor que los intereses privados y puramente individuales nuestros. Yo no tengo duda —aunque al respecto no conozco la situación en España— que en este sentido los “organismos de clase”, “de categoría”, podrían tener un papel inmenso político, no solamente en resguardar y luchar por los derechos, por ejemplo de los profesores, desde el punto de vista del salario, sino luchando también por la mejoría de las condiciones de trabajo pedagógico, demandando, exigiendo del poder público condiciones mejores de trabajo educativo. En definitiva, la claridad política me parece una virtud que el educador debería crearse para sí, o conquistar con su práctica.

Pero ahora,¹⁵ después de estas reflexiones un poco sueltas, deshilvanadas, si yo me pregunto: “¿para qué educar?”, mi respuesta, en primer lugar, sería: “para educarme”; “¿para qué educar, pues?, para educarme, para que yo también me eduque”, que se dice. No solamente yo educando a los otros, sino educándome educando a los demás. Éste proceso, la educación, es un proceso social y no individual.

En segundo lugar: “¿para qué educar?”. Primero, porque es imposible no educar. Y ¿por qué es imposible no educar? Yo encuentro que la educación es una respuesta necesaria a una dimensión fundamental humana, yo diría hasta de la ontología humana. ¿Qué quiero decir con eso? El ser humano es un ser histórico. Como tal tiene una

15 Freire añadió: *Perdónenme, pero mi horario está en Brasil todavía, son para mí ahora las 8,40*

historicidad y por ello mismo es inconcluso, “interminado”, con una ventaja o desventaja sobre el gato, por ejemplo, que también es inconcluso pero que no se sabe inconcluso, me parece a mí (aunque no sé si es una arrogancia muy grande ésta de decir que el gato no se sabe inconcluso). Nosotros sí nos sabemos inconclusos, limitados, históricos, por eso mismo nosotros no somos radicalmente, nosotros estamos siendo, pero no somos definitivamente. Para ser es fundamental no ser, es fundamental estar siendo, y nosotros somos entonces seres que estando siendo en cada instante, en relación con una realidad que, siendo histórica, también no es definitivamente porque está siendo: la realidad en la cual nos movemos, que transformamos y al hacerlo nos trasformamos. La realidad no es un dato dado, sino un dato dándose, haciéndose. Y con ese gerundio yo creo que explicitamos exactamente el sentido “procesual”, histórico, de la realidad en devenir constante. Entonces, un ser consciente de su inconclusión y que se relaciona con una realidad también en proceso, necesariamente es un ser educable. Esto es, la educación aparece entonces como permanente, no en el sentido ideológico con el cual uno a veces caracteriza la educación, sino metafísicamente. La educación es realmente un quehacer constante.

Concluamos. Entonces: “¿para qué educar?” Primero, porque no es posible no educar. Segundo, o tercero: “¿para qué educar?”, para poner en práctica valores y sueños viables en los cuales “acreditamos”, creemos. Como educador yo soy necesariamente un soñador¹⁶, pero un soñador de sueños posibles, que busco concretar con mi práctica. Yo no creo en el educador que no sueñe, porque entonces, en la medida en que paramos de soñar, empezamos a burocratizarnos mentalmente, y para mí esto es el fin.

Entonces: “¿para qué educar?”. Para realizar los sueños de justicia social en que yo creo.

Gracias.

16 *¿Se dice soñador, en español?*, preguntó.

CONFERENCIA DEL DÍA 27 DE NOVIEMBRE DE 1984

Intervención del profesor Jorge Sans Vila

Esta mañana, después del desayuno, con Paulo Freire hemos estado repasando los textos de la misa de San José de Calasanz. El tiene la buena costumbre de preparar con los suyos los textos antes de participar en la eucaristía. A propósito del pasaje de Mateo 25, 31-46, que se ha leído en la misa que acabamos de tener, esta mañana me ha comentado a mí: “Ese texto le encanta a mi amigo Helder Cámara, y los teólogos de la teología de la liberación lo usan constantemente”. Al preguntarle yo si no le parecía mal que como prólogo a su segunda conferencia lo leyese antes de empezar a hablar él, me ha contestado con un: “¡Oh no!”, ¡¡tan sonoro....!! Vamos a ver como funciona en honor a los altavoces:

—Profesor: ¿le parece mal que lo lea?

—No —respondió Freire.

Mateo 25, 31- 46:

“Y cuando viniere el hijo del hombre en su gloria y todos los ángeles con Él, entonces se sentará en el trono de su gloria y serán congregadas en su presencia todas las gentes, y las separará unas de otras como el pastor separa a las ovejas de los cabritos. Y colocará a las ovejas a su derecha y a los cabritos a la izquierda. Entonces dirá el Rey a los de la derecha: “Venid vosotros los benditos de mi Padre, entrad en posesión del reino que os está preparado desde la creación del mundo, porque tuve hambre y me disteis de comer, tuve sed y me disteis de beber, peregrino era y me hospedasteis, desnudo y me vestisteis, enfermé y me visitasteis, en prisión estaba y venisteis a mí.” Entonces le responderán los justos diciendo: “Cuándo te vimos hambriento y te dimos de comer, o sediento y te dimos de beber, y cuándo te vimos peregrino y te hospedamos o desnudo y te vestimos, y cuándo te vimos enfermo o en prisión y fuimos a ti”. Y respondiendo Él les dijo: “En verdad os digo, cuanto hicisteis con uno de estos mis hermanos más pequeñuelos, conmigo lo hicisteis”.

Entonces dirá también a los de la izquierda: “Apartaos de mí vosotros los malditos al fuego eterno que preparó mi Padre para el diablo y para sus ángeles. Porque tuve hambre y no me disteis de comer, tuve sed y no me disteis de beber, peregrino era y no me hospedasteis, desnudo y no me vestisteis, enfermo y en prisión y no me visitasteis”. Entonces responderán también ellos diciendo: “Señor cuándo te vimos hambriento, o sediento, o peregrino, o desnudo o enfermo y en prisión y no te asisti-

mos”. Entonces les responderá diciendo: “En verdad os digo, cuanto dejasteis de hacer con uno de estos más pequeñuelos, también conmigo lo dejasteis de hacer”. E irán estos al tormento eterno, más los justos a la vida eterna”.

* * *

VIRTUDES DEL EDUCADOR

Paulo Freire

En verdad a mí me toca enormemente este pasaje evangélico. Yo le decía (aludiendo al profesor Sans Vila) que Don Helder Cámara, desde mi punto de vista, vive exactamente esto, la positividad de este discurso, su práctica es ésta realmente. Y creo también que hay ahí sobre todo una advertencia a todos nosotros con relación a algo de lo que yo hablé ayer muy rápidamente cuando insistía en la coherencia —de lo que voy a hablar nuevamente hoy— entre el discurso y la práctica. Una cosa es hablar sobre amor y la otra es vivir amorosamente; una cosa es “discursear” sobre los desnudos y la otra es vestir a los desnudos; una cosa es “discursear” sobre los encarcelados y la otra visitarlos; una cosa es hablar de los que tiene hambre y la otra es luchar para que el hambre desaparezca. Miren, a mí me toca enormemente la búsqueda de esta coherencia demandada en el Evangelio, exigida.

Muy bien, abordemos ahora la sesión de hoy.

No he conseguido todavía arreglarme en relación al desfase horario entre Brasil y España, y he sentido además un poco de dificultad para hablar una lengua que no es la mía. Es increíble cómo cansa y como tenemos que esforzarnos para encontrar las palabras. Y lo más frustrante es que, a veces, me agoto en la búsqueda de una palabra, cuando es la misma en mi lengua también. Muchas otras veces no tengo certeza sobre si es la misma palabra o no, mientras que en otras ocasiones pienso que no hay tal coincidencia. Debe de haber ciertas confusiones semánticas en todo esto, pues muy a menudo creo que estoy hablando castellano, cuando no es así.

Hoy me gustaría, en cierto sentido, completar alguna de las cosas tratadas ayer. Sin embargo, antes me gustaría hacer ahora una propuesta para mañana. Acepto hablar sólo nuevamente hoy, pero de manera ninguna me gustaría dejarles a ustedes mañana en silencio. Así pues, mi propuesta, que la dejo ya sobre la mesa como un

Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos

desafío, es la siguiente: mañana¹⁷ yo me sentaré aquí pero no diré cosa alguna antes de que ustedes digan algo; mañana cerraremos estos tres días con preguntas; mañana me gustaría que ustedes hicieran preguntas, a las que contestaré si soy capaz, en caso contrario diré claramente que no sé contestar. Mañana, en definitiva, no habrá *fala*, charla o conferencia por mi parte si no hablan.

Muy bien, hoy me gustaría plantearles a ustedes, discutir o reflexionar sobre las virtudes o cualidades de los educadores. Me serviré de este papelito, que tengo que extender mucho para que me dure toda una hora. Es esta una cosa muy interesante: tal vez necesitara hacer un psicoanálisis, porque cuando yo leo este papelito, entonces me inhibo, incluso solamente con mirar ya me inhibo; sin embargo voy a intentar experimentar hoy a ver que pasa.

Me gustaría —les decía— hablarles hoy sobre un asunto, al que ayer ya hice referencia, que yo denominaría “virtudes o cualidades” que los educadores, que optan por la reinención del mundo, deben crear con su práctica, a través de su práctica. Obviamente, los educadores que optan por la conservación del mundo, tal cual está siendo en este momento, tendrán que crear otro tipo de virtudes y no éstas de las que yo voy a hablar; sus virtudes serían necesariamente otras virtudes.

Sin embargo, antes de comenzar, deben permitirme otra advertencia: cuando yo hable de una o de otra virtud y las enumere como la primera, la segunda o la tercera, no significa que haya alguna jerarquía de valor. Voy a hablar siguiendo una relación, un orden que hice esta misma mañana en este papelito, pero todas son para mí fundamentales.

También me gustaría dar una explicación sobre algo que probablemente algunos de ustedes ya habrán observado. Desde ayer insisto mucho en decir: educadora, educador, educadores, educadoras; y es que no acepto que cuando uno se refiere a los hombres incluya también a las mujeres. Esto para mí es ideología machista, no marxista. Soy hombre pero no soy machista, y es por esta razón que intento superar la sintaxis machista de nuestras lenguas. De modo general todas las lenguas son machistas, a pesar del nombre femenino de lengua. Piensen que sólo por esta razón yo insisto tanto en el uso de los dos géneros¹⁸.

17 ¿Será también aquí, en esta misma sala?, preguntó.

18 A pesar de esta advertencia de Freire, para hacer más fluido el discurso y evitar las repeticiones, se usa aquí el genérico castellano.

Empecemos ahora a reflexionar un poco sobre estas virtudes o calidades. Pero creo que antes es importante subrayar aquí qué entiendo por virtud: no propiamente algo que nosotros recibimos de regalo o algo con lo que nacemos, sino que me refiero a algo que vamos creando, a partir obviamente de una búsqueda de coherencia, pero que vamos creando con nuestra acción, con la práctica. En el fondo es algo que encarnamos o no encarnamos.

La primera de estas virtudes, me parece, es la humildad. Pero atención, no la humildad como táctica, como táctica que uno usa para conseguir afirmarse, para conseguir o lograr algo; no como táctica en la que se descubre, en cierto momento del proceso de búsqueda de algo, que si uno se hace el humilde puede conseguir más fácilmente lo que persigue. No, no es ésta la humildad a la que yo me refiero. Al revés, es la humildad que uno vive porque cree en ella, porque sabe y siente que es indispensable. La humildad que termina por marcar a uno mismo necesariamente.

Entonces, no es la humildad que el educador asume para hacer un favor a los educandos, para dar una impresión mansa o de camaradería a los educandos, o también la artimaña de quien sabe ganarse al terminar el curso una cierta demostración de solidaridad de los alumnos con la que el educador conseguiría, probablemente, en función de la dirección de la escuela, algún beneficio. No, no es esto. La humildad a la que me refiero forma parte o termina por formar parte del modo de ser de los educadores, independientemente de si los alumnos la aceptan, la entienden o no, y mucho menos la dirección de la facultad o la rectoría de la universidad. Hay que vivir la humildad, independientemente de lo que se llegue a pensar de quien la vive. La humildad, por ejemplo, de saberse en proceso constante de saber. La humildad de saberse uno, a sí mismo, qué poco sabe, o de saber uno qué poco sabe. Pero incluso cuando uno es consciente de lo poco que sabe, no es humilde sin más, porque puede que se diga esto a la ligera pensando en una lectura un poco precipitada de Sócrates, o para dar la impresión de que se conoce a un tal Sócrates que vivió hace ya muchos años. No, no es esto tampoco. Es saber que se sabe poco, que es la única forma o camino para saber más realmente (y otra vez estamos volviendo a Sócrates), como condición de la existencia humana misma.

Es la humildad necesaria para no quedar triste cuando uno descubre a un alumno o a un joven profesor realmente inteligentes, inquietos, curiosos, cultos, y para ser capaz también de volver a casa sin molestarse porque uno se encontró con una inteligencia que tal vez *faça sombra sua*, le haga sombra. Ven, ahora yo hablé en portu-

Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos

gués. Si ustedes me lo permiten, de cuando en vez yo haré una cosita así porque me ayuda ¿no? No sé si ustedes han reparado en que ayer yo estaba muy tenso. En fin, no es falta de humildad ahora, no, de pretender explicar deficiencias. No, no es esto. Pero ayer, durante la conferencia, de vez en cuando tenía que parar un poco: estaba pensando en portugués, esta es la verdad, e intentando una traducción que no siempre fue buena.

La humildad por ejemplo de no sentirse herido al ser criticado. La humildad de no solamente sentirse bien con una pregunta difícil de un alumno, sino sobre todo con una pregunta a la cual no se puede contestar. Y la humildad de decir al alumno, con una sonrisa sincera en la cara, y con el cuerpo inquieto: “*¡pucha!*, mira tú me desafías tremendamente, yo no sé lo que me preguntas, pero probablemente podríamos aprenderlo juntos”.

Esta humildad, repito, que no significa hacer favor alguno a nadie, y que por lo tanto es una humildad que no comparece en la sala de clase para ser elogiada. La humildad es otra cosa. La cuestión no es ser humilde para que alguien te diga: “*¡pucha!*, ¡qué hombre más humilde!”. No, no, no. Claro que el hombre o la mujer humildes no pueden evitar que otras personas digan que él o ella son humildes, pero no se es humilde para que te lo digan y escucharlo placenteramente. ¿Está claro? La humildad no puede ser vivida si uno piensa en mostrarla más allá de la humildad misma. No sé si está claro esto. No es para esto para lo que uno tiene que encarnar la humildad.

Amigas y amigos, yo creo que un educador que opta por la reconstrucción del mundo y que no experimenta esta búsqueda, tiene todavía que caminar mucho. Porque creo que nunca, nunca, alcanzamos a vivir la humildad en profundidad, en radicalidad. Hay siempre, todos los días en nosotros, un momento, un gesto, un trazo en el rostro que revela que caemos en la tentación de la soberbia, que es muy fuerte, que es muy fuerte.

Amigos míos, estamos en una universidad católica, pero les advierto que esto no es un sermón, un sermón, por otra parte, que yo no sabría hacer bien. Aunque, en cierto sentido, es al mismo tiempo un sermón también. Es y no lo es. Porque de lo que yo les hablo ahora es una convicción. Si ustedes me dicen: “mira Paulo, ¿tu puedes enseñar humildad?”. Y yo diría, en primer lugar, que la humildad no se enseña a no ser viviéndola, experimentándola. Sobre la humildad se puede hacer un discurso, pero la inteligencia del discurso sobre la humildad pasa por la vivencia de la humildad, por la puesta en práctica de la humildad. Y si ustedes me preguntan: “Paulo ¿tu la vives?”. Yo diría: “no, pero hago un esfuerzo grande para vivirla”. De vez en cuando me arre-

piento de demostraciones de soberbia que tengo. Y como ejemplo les contaré una experiencia que me molestó mucho.

Cuando yo no tenía pasaporte brasileño porque el gobierno de mi país me prohibió tenerlo (entonces yo vivía en el exilio), tuve primero un documento de viaje de Chile y después un documento similar suizo. En estas condiciones y con este documento de viaje llegué una vez a Londres, y, en el control de pasaportes, el oficial de inmigración me hizo un interrogatorio a fondo: me preguntó miles de cosas con mucha arrogancia. Al final, me preguntó a qué venía a su país, qué iba a hacer en su país. A esa altura de la investigación yo estaba un poco molesto y perdí por un momento la necesaria humildad. Lo confieso hoy como autocrítica. En lugar de decir, sencillamente: “he venido aquí porque recibí una invitación”, o algo así, le dije arrogantemente, por qué negarlo: “he venido a recibir el título de *doctor honoris causa* por la *Open University of London*”. El oficial me pidió inmediatamente disculpas y estampó rápidamente el visado en mis documentos. Pero cuando pasé la aduana me dije a mí mismo: “indudablemente funciona la arrogancia, pero sólo en estos ámbitos del mundo”. Y me arrepentí. Casi volví para decir: *Excuse me, sir*. Casi, pero no lo hice.

Miren, he puesto este ejemplo no porque yo sea masoquista y me guste sufrir, sino exactamente para dar un ejemplo, porque yo creo que se hace así educación, ejemplificando, dando ejemplo. Cuántas veces, nosotros como profesores, y no precisamente atravesando un control de pasaportes, hacemos lo mismo ante los educandos, y en lugar de hablarles con humildad les decimos: “estoy aquí para recibir un *doctor honoris causa*”. Hablamos y testimoniamos, con una cierta arrogancia, el nombre que pensamos que tenemos. Es difícil. Es difícil, pero hay que luchar, creo, si ésta (la de la humildad) es nuestra opción.

Otra virtud que considero fundamental, dentro de esta opción que les he propuesto, y que tiene que ver con esta de la humildad, es la amorosidad. En el fondo todas estas virtudes se interpenetran, todas ellas constituyen juntas una especie de tejido tupido, tal vez con algunos *relevos*, en portugués, pero solidarias entre sí. Como decía, otra virtud es precisamente la amorosidad. “¡Pucha!”, porque la amorosidad, creo yo, es la razón de ser realmente. Se trata de esta capacidad de amar gratuitamente, en cierto sentido, Sí, en cierto sentido. Porque les confieso a ustedes que —no sé si estoy en un error— yo cobro también el amor de Elsa. No me satisface que yo la ame sólo, no, yo quiero también el retorno.

Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos

Pero hay una cierta gratuidad universalizante del amor que es absolutamente indispensable al educador. Miren, esta gratuidad del amor no convive bien con la posesividad que a veces nosotros juntamos al acto de amar. Esto es, yo no puedo amarte si me creo propietario de tu ser. No es posible. Por otro lado yo tampoco puedo ser objeto de tu ser. Creo que el amor profundo, radical, es tarea de sujetos, de sujetos que se respetan y que crecen juntos, sin la posesividad de uno sobre el otro. Para mí la razón fundamental de amar es liberarme y no aprisionar o ser aprisionado. Puedo esclavizarme al amor mismo, pues es la necesidad fundamental de amar la que me hace prisionero. Cosa linda ésta, porque al tiempo que me aprisiono a la necesidad de amar, me libero amando. Es contradictorio, pero todo es contradicción, es movimiento, es dinámica.

¿Cómo realmente podemos amar y podemos ser educadores si no somos capaces de sentir, de sentir al niño? ¿Cómo ser educador si trabajando, por ejemplo, en un área popular de una ciudad, me siento mal con el olor de los chicos, los encuentro sucios y, peor todavía, afirmo que están perdidos porque están sucios? Pero ¿cómo es posible amar y discriminar, discriminar sexualmente, discriminar racial y nacionalmente, discriminar desde el punto de vista de las clases sociales? No, no puedo encontrar caminos de salvación en la discriminación. Y es por esto mismo por lo que para mí la liberación precede a la salvación. Hay que liberarnos para salvarnos. Y no al contrario. Por esta razón misma es por lo que me siento tan *a vontade*, tan a gusto y tan de acuerdo, con los teólogos de la liberación, que no dicotomizan mundaneidad de transcendentalidad. No dicotomizan historia de metahistoria: no hay cómo llegar a la metahistoria sin cruzar la historia, no hay cómo alcanzar la transcendentalidad sin atravesar la mundaneidad, sin hacer la Pascua en el mundo. Y hacer la Pascua para mí es sobre todo cambiar el mundo, transformarlo en el sentido de superar las injusticias. Pero dejemos esta cosa que es muy *macanuda*, como dicen los sureños.

Muy bien, creo que ustedes saben mejor que yo, o tanto como yo, los diferentes espacios humanos en que la amorosidad es una exigencia total. Una ventaja que tengo sobre ustedes, no tanto porque sea mayor, es que yo nunca hice un curso de teología sistemática, y entonces puedo correr el riesgo de volverme herético. Y ahora, tal vez vaya a cometer una herejía con lo que sigue. Muchas veces, desde dentro de mí, digo: *pucha* no hay dudas, lo fundamental en el mundo para llegar a la transcendentalidad es tener algunas credenciales y ciertos doctorados, no universitarios, que digan de nuestra capacidad de amar. El resto, creo, no tiene importancia. Lo importante es saber cómo es que viviste amando, amando la sabiduría, amando la vida. Para mí la

cuestión fundamental allá, en la transcendencia, es la biofilía y no la necrofilía. Y voy a dejar esto, si no se nos pasará la mañana en ello, sin ver el resto.

Hay otra virtud que tiene un trasfondo más filosófico, con importancia política también muy grande, lo que no quiere decir que todo lo anteriormente tratado no tengan que ver con la filosofía, no, pues la propia filosofía es amorosidad ¿no?, y es liberación. Esta virtud es la cualidad que un educador tiene que crearse con relación al aprendizaje de la relación contradictoria, jamás dicotomizada entre subjetividad y objetividad. En otras palabras es la virtud de vivir la tensión entre conciencia y mundo. Y tampoco es fácil. La historia del pensamiento está llena de esta dicotomía y está llena también de la tendencia de superar la dicotomía. Hay todo un pensamiento que prestó a la conciencia el privilegio de crear lo concreto, y hay toda una tradición enorme en esta línea que se llamó subjetivismo, idealismo subjetivista, y ese momento tan exagerado que se llamó solipsismo, exactamente por la clausura de la conciencia en sí misma como hacedora del mundo, como hacedora de la historia.

En el otro extremo, el otro pecado, diría yo, es el de reducir la conciencia a su constituyente: reducir la subjetividad a la objetividad, de tal manera, entonces, que la conciencia o la subjetividad son simplemente un reflejo de la materialidad constituyente. Ésta es exactamente la tentación del objetivismo mecanicista, que a mi juicio es también una distorsión de Marx, aunque no tanto del propio Marx.

Aún más, decía que es muy difícil andar por las calles de la historia sin caer en la tentación, al doblar una esquina histórica, de una o de otra de estas dos reducciones. Esto es, es muy difícil atravesar la historia resistiendo a la tentación del idealismo o a la tensión del objetivismo mecanicista.

Lo difícil, por lo tanto, es, superando estos dos riesgos de comprensión de nuestra presencia en el mundo, experimentar exactamente la dialecticidad entre subjetividad y objetividad. Es comprender, al final, que la historia y la reinención del mundo no son hechos dentro de la cabeza de nadie, no son hechos en la intimidad de la conciencia, pero demandan un mínimo de conciencia. Vivir esto en las clases y en los seminarios, en los cursos, no importando si soy profesor de historia de la educación (como fui), o profesor de biología o de física, porque también la física cuántica tiene incluso algo que ver con este rol de la subjetividad. A mi juicio esta cuestión hoy, una vez más, en el proceso de pensar tiene una importancia capital. Me parece, cada vez más, que esta cuestión se afirma como un tema importante, como un tema generador del fin del siglo, porque la relación objetividad-subjetividad en la historia se desdo-

bla en la cuestión de la libertad y del determinismo. Creo que este es un tema fundamental: al final cuál es el rol de la subjetividad en la historia, y vivir esta relación...¹⁹ ... por el educador, no importa que él haya incluso estudiado mucho esta cuestión desde el punto de vista histórico, filosófico.

Otra virtud que encuentro fundamental (y ahora voy a acelerar un poco, por falta de tiempo) es la que yo llamo asunción,²⁰ la asunción de la ingenuidad del educando. ¿Qué quiero yo decir con esto? No es posible contestar a la ingenuidad del joven con la arrogancia, como la mía cuando contesté del modo que lo hice en el control de pasaportes en Londres. No. En primer lugar creo que no hay preguntas tontas ni tampoco respuestas definitivas. Lo que pasa es que, a veces, el joven pregunta —yo no diría a veces, retiro a veces— la pregunta que puede preguntar. Esta es la cuestión. No sé si quedó claro. Yo no puedo esperar del joven la pregunta que yo puedo preguntar. Sin embargo no debo espantarme si el joven hace la pregunta que yo haría. Al contrario, en esta situación, tengo que estar muy contento porque él no esperó sesenta y tres años para hacer la pregunta que yo haría hoy. Nunca puedo considerar su pregunta como una pregunta tonta, por lo tanto incompetente para ser contestada, como tampoco podré ironizar o ridiculizarlo por su pregunta. Yo contesto, por norma, a todas las preguntas, hasta a las provocativas, que sé a ciencia cierta que son provocativas,²¹ que no son corteses, que están formuladas con ánimo de provocarme para probarme. Y contesto.

Déjenme que me desvíe un poco y les cuente algo de importancia relacionado con esto. No sé si ustedes están teniendo en España un fenómeno que en Brasil es hoy muy fuerte, por mil razones que no cabe aquí analizar. El fenómeno es el siguiente: la juventud brasileña está hablando un lenguaje que a veces no tiene nada que ver con el lenguaje exigido por la Academia. Hay toda una sintaxis diferente y también toda una semántica diferente, acompañada de una gesticulación que mi generación no conoció. Hay jóvenes que conversan conmigo así: “*Paulo tu sabes, no e?, esta cosa ahí*”. Y cuando terminan yo no sé “qué cosa es ésta ahí”. Ahora bien, me gustaría decirles que una generación joven no inventa un lenguaje porque quiere. Sería idealismo, sería caer en una versión idealista, que sería el voluntarismo. En la historia esto no ocurre, en la historia siempre hay razones de ser. Recuerdo ahora a propósito el famoso libro de Tocqueville sobre la democracia en América, un famoso y funda-

19 De nuevo, un cambio de la cinta en el magnetófono.

20 *Creo —añadió— que la palabra significa lo mismo en portugués. De asumir.*

21 *¿Está así —preguntó— bien dicho en español?.*

mental libro para quien hace ciencias sociales, y para quien estudia sociología política sobre todo, cuando compara o estudia los cambios de lenguaje asociados a las transformaciones sociales, históricas en la sociedad. Otro autor también ya había hecho esto, aunque con un discurso que tenía que ver exactamente con la transición griega. Siempre hay razones explicativas de esto. En Brasil una de ellas fue la violencia del Estado del régimen militar que terminó por crear en la juventud un lenguaje para escamotear la realidad. Y Así ocurre que los muchachos preguntan de una manera que yo no entiendo. Entonces, yo tengo una deficiencia, y no los muchachos. Hay quien dice en Brasil, en artículos por ejemplo —para mí de una forma profundamente ingenua—, que hay un deterioro del lenguaje. No, simplemente hay un cambio de lenguaje, hay un lenguaje nuevo. Y así ocurre que yo sé hacer un tipo de lectura y un tipo de escritura y un tipo de discurso oral que la gran mayoría de los jóvenes no sabe y no entiende. Al respecto me parece que la universidad debería estar profundamente preocupada por esto, y tendría que estudiar qué podría hacer para ayudar a los jóvenes. La Universidad de Campinas, por ejemplo, donde yo soy profesor, que es una universidad del Estado, tiene al menos en el Instituto de Estudios del Lenguaje constantemente cursos para los recién llegados sobre el acto de leer y escribir. Se quiere así ayudar a los jóvenes.

Pero volvamos concretamente a la cuestión. A veces, en mis andanzas por el país, en Brasil, algún joven me hace una pregunta que yo no entiendo. ¿Qué hago yo? Yo no le digo: “mire, vuelva a su casa, aprenda a preguntar y cuando yo pase por aquí nuevamente, vuelva de nuevo”. Sería un absurdo esto. Un absurdo. Por el contrario, normalmente le digo: “mira voy a repetir tu pregunta y si yo traiciono su sentido, tú me puedes decir: Paulo no es esto; y si acierto, entonces te contestaré”. Y repito la pregunta pero con otro tipo de organización y de estructuración del lenguaje. De modo general el muchacho ríe, ríe y dice: “así está mejor, lo dijiste mejor”. Y yo añado: “¡ah, muy bien! pues entonces te voy a contestar”.

Al hacer esto, en primer lugar, yo no inhibí al muchacho que preguntaba, ni tampoco inhibí a nadie en el auditorio. Respeté el derecho a preguntar. En segundo lugar demostré al muchacho cómo uno puede hacer la pregunta sobre el mismo tema con una estructura diferente. Es decir, creo que esta asunción de la ingenuidad del educando es fundamental.

Pero además de esto hay todavía otra razón: no es posible superar la ingenuidad del educando a partir de la criticidad del educador. Yo no sé si esta claro esto. Se trata de la misma cuestión que en la mundaneidad y la transcendentalidad. Hay que partir de la misma ingenuidad de los educandos y hacer el camino con ellos, atravesando la

ingenuidad para alcanzar el momento de la criticidad, *mesmo* porque no hay criticidad en sí, la criticidad presupone una ingenuidad que casi siempre la precede. Hay una historicidad en el pensamiento mismo que va de ingenuidades y alcanza criticidades, y se hace de nuevo ingenuo. Es así. Y porque es así, es por lo que nos debemos hacer modestos: es saber que las cosas que yo pienso y digo hoy y ahora, y que me parecen muy críticas, pueden no serlo mañana.

Pero al asumir la ingenuidad tengo que prepararme para asumir también la criticidad del educando. Vale aquí aquel ejemplo al que me refería hace unos momentos: no hay que “quedar triste” porque el educando revela una potencialidad superior a la del educador. No hay que reprobar a ese muchacho sólo porque él es más inteligente que yo. Al contrario tengo que asumir su capacidad creadora plenamente, con lo que yo sigo aprendiendo y sigo creciendo.

Otra virtud, de la cual ya hablé ayer un poquito, es la coherencia. Y no hay que tener miedo de ser coherente. Por el contrario, cuando uno sabe que la coherencia completa es inviable (yo decía ayer que es incluso incómoda, molesta) es precisamente cuando hay que procurar un cierto nivel en que la práctica no sea tan contraria al discurso. Imagínense ustedes qué cosa tan trágica sería si mañana, para felicidad mía, yo pudiera pasar un semestre en Salamanca y trabajar con un grupo de estudiantes, y en el primer día de encuentro en clase, yo hiciera callar a un estudiante que preguntara algo que considerara como de enfrentamiento. Entonces todo este discurso de hoy se caería por tierra sin ningún significado. Y el estudiante o la estudiante podría decirme con toda razón: “mira Paulo, eres un falsario, tu práctica no tiene nada que ver con tu discurso”.

Esto me recuerda a una profesora de renombre y a lo que le aconteció. Tenía yo una gran amiga argentina en Suiza que me dijo, en su día, que había participado en un curso de postgraduación de una profesora muy famosa y muy culta, muy erudita. Se trataba de un seminario sobre sociedades autoritarias, y se estudiaba un texto del famoso pensador alemán de la escuela de Frankfurt, que murió y vivió en Estados Unidos, ¡oh Dios!, famosísimo ¡que olvidé ahora!; y entonces mi amiga, en un determinado momento, estando muy atenta en la profesora, obnubilada con lo que decía y con el desarrollo del discurso, automática y mecánicamente, como suelen hacer sin tener conciencia de ello los fumadores, puso la mano en su bolsa, sacó un paquete de cigarrillos, y sin dejar de observar a la profesora, sacó un cigarrillo y se lo llevó a la boca con el ánimo de prenderlo, cuando la profesora la miro y le dijo:

— *Mademoiselle, ¿usted sabe quien soy yo?*

Más parecía una pregunta del nordeste de Brasil que de la civilizada Suiza.

Y la muchacha le dijo:

—*Sí, cómo no, usted es la profesora.*

Y ella dijo:

—*Entonces ¿cómo se atreve a fumar sin permiso?*

Miren, mis amigos y mis amigas. Yo no soy licenciado, pero tampoco autoritario. Esta profesora no tenía nada que ver con la crítica que hacía a las sociedades autoritarias. Y mi amiga perdió el curso de postgrado, porque se puso de pie, arregló su bolsa, mientras la profesora la miraba sorprendida, diciéndola:

—*¿Qué pasa con usted?*

Mi amiga añadió:

—*No, no que pasa conmigo, no. ¿Qué pasa con usted?, ¿qué pasa con nosotros?, ¿cómo usted se atreve ...? Usted me ha preguntado cómo es que yo me atrevo a fumar sin permiso. Y yo le pregunto cómo es que usted se atreve a dar cursos sobre autoritarismo sin dar usted misma ejemplo en su curso. ¡Chao, hasta luego!*

Y se fue del aula.

Coherencia pues, coherencia mínima en el acto de amar, coherencia con la humildad, coherencia con el respeto al educando, a su derecho, a sus... Pero coherencia también para demandar de los educandos el cumplimiento de su deber. Porque la cuestión no es, yo lo he dicho desde el comienzo, ser agradable a los educandos ni a la dirección, no. A mí me preocupa ser agradable a las personas, pero no contrariándome, no traicionándome de manera alguna. Coherencia que también no es fácil, porque tiene que ser vivida.

Inmediatamente yo subrayaría otra virtud que es la tolerancia. Incluso me gustaría decirles que ésta no es una virtud propia del político liberal o del político conservador, sino que para mí ésta es la verdadera virtud de un revolucionario. La tolerancia, en lo político por ejemplo, significa convivir con el diferente para poder pelear con el antagónico. Esta es la tolerancia. Y encuentro muy interesante que la tolerancia sea una virtud que, de modo general, las izquierdas políticas en el mundo no tienen, porque siempre se pelean entre ellas y dejan reposando el antagónico en paz. Y hay que ser tolerante, hay que aguantar al diferente. Porque incluso el diferente es fundamental para que yo me reconozca. Filosóficamente no es mi “YO” el que me constituye a mí mismo como “YO”, sino el “TÚ” el que me hace “YO”; como también mi “YO”, como un “TÚ”, constituye tu “YO”.

Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos

El “TÚ” es el diferente, y sería terrible si no lo fuera. ¿Imaginaron alguna vez la posibilidad de que toda la gente fuera igual a ti o a mí?. Pasaría entonces que nadie se conocería como gente, porque todos serían iguales. La diferencia es fundamental, sobre todo ontológicamente. Pero hay que aprender a convivir con ella, porque se da esta tentación tremenda: yo sé que es la diferencia la que me hace a mí mismo, la que me constituye, pero también tengo rabia de la diferencia. Y es exactamente la falta de respeto a la diferencia lo que me hace *preconceptuoso*, en portugués ²².

Otra virtud o calidad es la de ir aprendiendo cada vez más, cada día que pasa con la práctica, que hay que rehusar toda forma de pensamiento dicotómico, pensamiento que separa lo uno de lo otro; por ejemplo, la dicotomía que conocemos tanto entre aprender y enseñar, de tal manera que pensamos que enseña quien sabe y aprenden quienes no saben. Cuando es todo lo contrario; para aprender yo enseño. Es el acto mismo de enseñar que me enseña a enseñar y, cuando aprendo, yo enseño a quienes me enseñan. Entonces, no hay por qué alejar un momento del otro, que participan de la misma búsqueda global de conocer, como quehacer social con una dimensión individual. No es, en definitiva, la dimensión individual del acto de conocer la que explica el acto de conocer, sino la social.

Una otra... ²³ La cuestión no es mía, pero yo, yo... una virtud es... “¿Que significa esto?” ²⁴ “¡Tres minutos!”. Entonces debo apresurarme.

Es también una virtud seguir las reglas culturales del lugar al que uno llega, en lugar de intentar imponer al contexto nuevo sus propias reglas, como si fuera... Por ejemplo, es una petulancia, una arrogancia lo que, con excepciones, se observa de modo general en muchos de ustedes los europeos. Hay un gran europeo, amigo mío, filósofo, primeramente marxista leninista y después reconvirtiéndose, que es el francés Garaudy. Garaudy vive criticando con una gran valentía lo que el llama el sentimiento etnocentrista europeo. De modo general, aunque con excepciones como he dicho, los europeos encuentran que antes de ellos: “¡naada!”, y después de ellos: “¡naada!”, a no ser sus prolongaciones. Esta es una forma imperialista de pensar y de actuar. Es un colonialismo. Pero yo tengo a gala ser muy coherente y respeto mucho las reglas de donde estoy. Así por ejemplo si yo estuviera en Brasil ahora hablaría tranquilamente durante una hora y media más y terminaría mi conferencia, es decir,

²² ¿Es así en español también?, preguntó

²³ Nunca terminó la frase. Apurado por el tiempo y por un gesto de la mesa de la sala, Freire soltó varias frases inconexas.

²⁴ Preguntó Freire a la mesa ante el gesto aludido. Se le respondió: “¡tres minutos!” (tiempo que restaba para concluir).

hablaría hasta las dos y media, pero como no estoy, me atengo a la norma del lugar y a la advertencia del tiempo.

Voy a terminar.... He olvidado lo que decía...²⁵ Voy a terminar con una virtud muy querida, pero partiendo de su defecto: la dicotomía horrible que hacemos mucho como profesores entre conocer el conocimiento existente y producir el conocimiento nuevo. Separamos estos dos momentos que son, al final, dos momentos de lo que llamamos en teoría del conocimiento círculo gnoseológico; son dos momentos de un mismo ciclo; solo hay un ciclo gnoseológico que tiene estos dos momentos, no más que dos, y la cuestión de cual es el primero o el segundo es la misma cuestión de la gallina y del huevo. Es decir, por un lado conocemos el conocimiento que ya existe hoy: física, matemáticas, biología, etc. Del otro producimos el conocimiento que no existe todavía. Pero las universidades hoy están de modo general, aunque con excepciones, haciendo una trágica separación entre estos dos ciclos de un mismo proceso. Esta separación ya es grave, pero lo es aún más, para mí, una cierta incomprensión de lo que es la investigación. Además esta separación implica una “tragicidad” en la universidad cual es la separación entre investigación y docencia. No es posible separar, me parece, la una de la otra. Por otro lado, me parece también, que, de modo general, uno sólo acepta que investiga cuando está o en el laboratorio o en las calles haciendo preguntas. Para mí esto es un error. El otro día, por ejemplo en una de las universidades donde yo trabajo me pidieron que hablara de mis investigaciones. Y les dije: todos los lunes, martes y miércoles en la sala de clase, con los alumnos, yo investigo en compañía con ellos. ¡Cómo es posible no admitir que hoy día, aquí (en la conferencia), estamos pasando una hora y media de investigación!. No es posible. Esto que estamos haciendo juntos aquí es también un momento del acto de investigar, de procurar, de buscar, de contestar. Entonces esta separación entre investigar o entre crear, producir el conocimiento nuevo y conocer el conocimiento que ya existe es un tremendo error. Observen que la cuestión es la siguiente: el acto de conocer el conocimiento que existe implica también investigar; en cierto sentido investigar cubre todo el acto de conocer. Uno investiga no solamente cuando está *a procura* de algo que no existe, sino que uno también investiga cuando está *a procura* de constatar lo ya conocido. Entonces, la separación de estos momentos del ciclo gnoseológico me parece una actitud profundamente ingenua y una mala calidad en un educador cuya opción es la transformación del mundo.

Muchas gracias y hasta mañana

25 Se oyen ruidos de papeles de fondo.

Tres conferencias de Freire y una charla abierta con los alumnos



“Freire con los profesores de la Facultad de Pedagogía del curso 1984-1985”