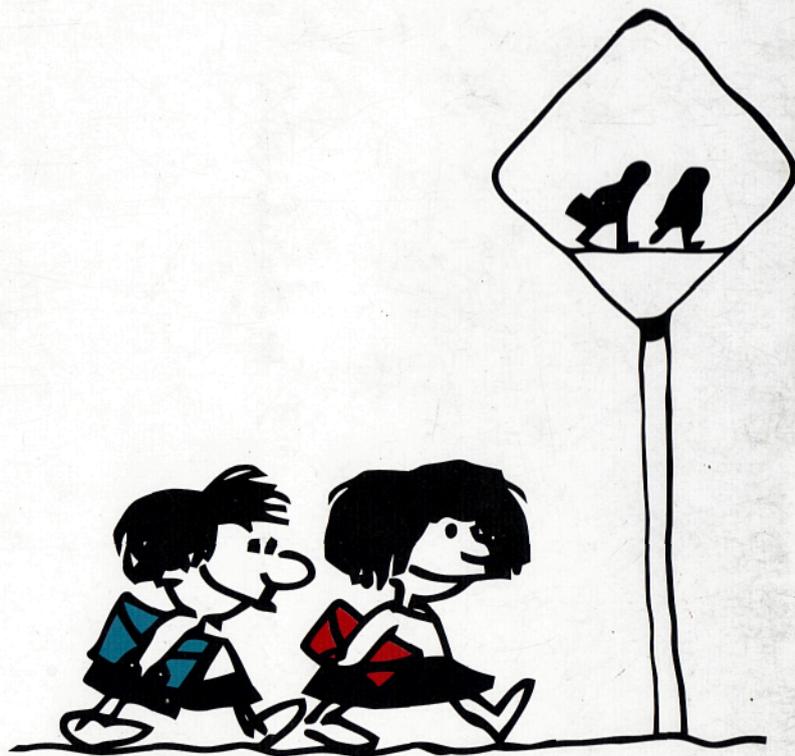


paulo freire

el grito manso



paulo freire

es uno de los mejores y más destacados pedagogos del siglo XX. Nació en 1921 en Recife, Brasil; fue profesor de escuela, creador de ideas y del llamado "Método Paulo Freire". Esta metodología fue utilizada en Brasil en campañas de alfabetización y le acarrió la persecución ideológica, la prisión después del golpe militar de 1964 y un largo exilio. Con su revolucionario método 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. Recibió el título de Doctor Honoris Causa en veintisiete universidades internacionales, entre numerosos reconocimientos, como el Premio UNESCO de Educación para la Paz, en 1986, y el Premio Andrés Bello de la Organización de los Estados Americanos, como Educador de los Continentes, en 1992. Murió en San Pablo en 1997.

ELEMENTOS DE LA SITUACIÓN EDUCATIVA

(Segundo día de Seminario-taller)

(Antes de iniciar, Roberto Iglesias anunció que Paulo Freire no se encontraba del todo bien, que hablaría una hora y luego se retiraría. En los hechos, Freire lo desmentiría: terminaría hablando casi tres horas)

Agradezco la comprensión de ustedes. No es solamente el trabajo, es la emoción, y la emoción desgasta. No es sólo el encuentro con ustedes, es la memoria. No es solamente por lo que hice ayer, es lo que hice antes de ayer, lo que hice el mes pasado, es la suma de mis días la que viene cansada. No es simplemente cuestión de apretar un botón y poner la memoria a funcionar...

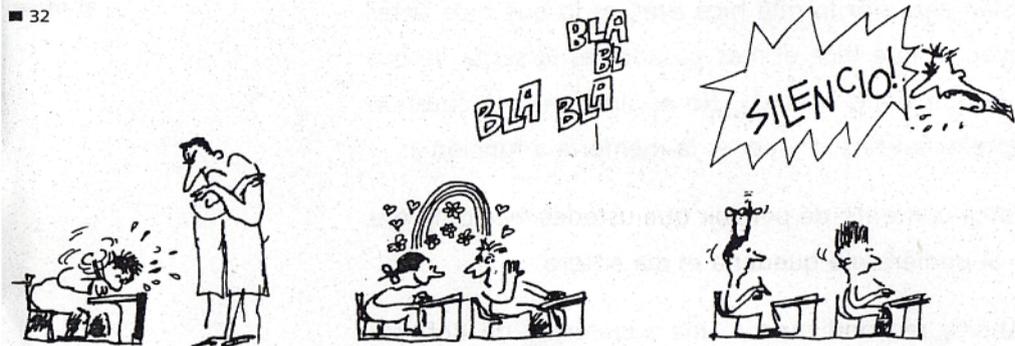
Estoy contento de percibir que ustedes me comprenden. Si pudiera me quedaría el día entero.

Ahora, respondiendo a una sugerencia de Roberto Iglesias voy a intentar decir algunas cosas, que probablemente ustedes ya sepan o adivinen, en torno del tema de la educación y de la formación docente.

Me gustaría iniciar con un ejercicio intelectual, el de pensar en la situación que llamamos **situación educativa**. La situación educativa no es cualquier situación. Una situación de almuerzo por ejemplo, puede tener en sí algunos momentos educativos, pero no es necesaria-

mente una situación educativa. Podríamos pensar en una situación educativa en la casa, en la relación entre el padre, la madre y los hijos, pero prefiero pensar en la relación educativa típica, entre las profesoras y los alumnos. No importa qué escuela sea, primaria, secundaria, universitaria o círculo de cultura. Lo que quiero hacer es analizar y descubrir con ustedes cuáles son los elementos constitutivos de la situación educativa.

32



Imaginemos que estamos en el aula, que está la profesora o el profesor y los alumnos. ¿Cuál es la tarea de la profesora? En palabras sencillas diríamos que la tarea de la profesora es enseñar, y la tarea de los alumnos, aprender.

Vemos entonces que el primer elemento constitutivo de la situación educadora es **la presencia de un**

sujeto, el educador o la educadora, que tiene una determinada tarea específica que es la tarea de educar.

La situación educativa implica también **la presencia de los educandos, de los alumnos**, segundo elemento de la situación educadora.

¿Qué más descubrimos en la práctica de esta experiencia? En primer lugar descubrimos que la presencia del educador y de los educandos no se da en el aire. Educador y educandos se encuentran en un determinado espacio. Ese espacio es el espacio pedagógico, espacio que los docentes muchas veces no toman en la debida consideración. Si nosotros nos detuviéramos a analizar la importancia del espacio pedagógico nos pasaríamos la mañana discutiendo por ejemplo sobre las implicancias de la falta de respeto de los poderes públicos con respecto a estos espacios. Aun con diferencias entre sitio y sitio, ésta es casi una tradición histórica en América Latina. Cuando en 1989 fui invitado a asumir como responsable de la educación pública de la ciudad de São Paulo, había 675 escuelas, cerca de un millón de alumnos y 35.000 profesores. El 60% de las 675 escuelas estaban en franco proceso de deterioro material. Muchas, en la época de la informática, siquiera tenían tizas. En muchas escuelas los baños eran absolutamente inutilizables, era una aventura ingresar a un baño.

33

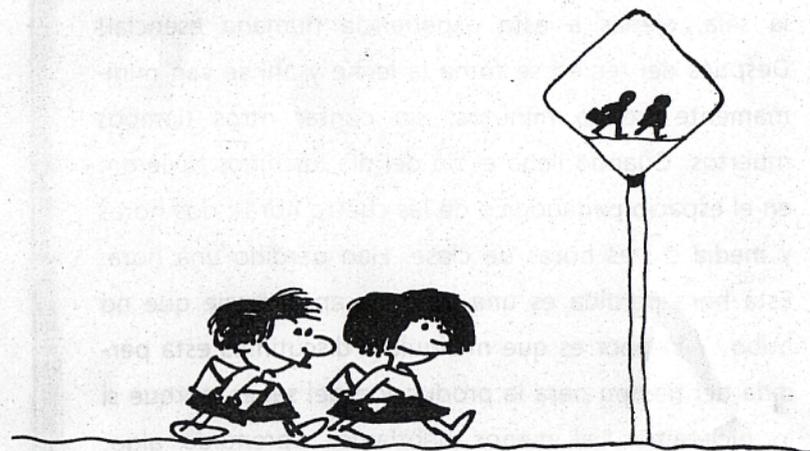
El espacio pedagógico

Faltaba la merienda escolar, los materiales. De manera que las condiciones materiales del espacio pueden ser o no ser en sí mismas pedagógicas. ¿Cómo puede la profesora, por más diligente que sea, por más disciplinada y cuidadosa que sea, pedir a los alumnos que no ensucien la sala, que no rompan las sillas, que no escriban los pupitres, cuando el propio gobierno que debería dar el ejemplo no respeta mínimamente esos espacios? Cuanto más la Dirección de la escuela, la Secretaría de educación, los diferentes centros de poder demuestran a los chicos y a las familias su celo por el cuidado de la escuela, por reparar el techo y las paredes, por entregar tizas y plantas, tanto más esta demostración de respeto educará a los niños. Me han dicho, no sé si será verdad, que en la Administración de trenes de São Paulo hay un sector encargado de sacar diariamente los vagones dañados o con los asientos rotos. Este sector saca el carro, lo repara y lo devuelve inmediatamente de manera que los carros anden siempre limpios y enteros. La corrección del carro inhibe al destructor de asientos. Hay una relación indudable entre las condiciones materiales y nuestras condiciones mentales, espirituales, éticas, etc.

El tiempo pedagógico

El tercer elemento constitutivo de la situación educativa es entonces el espacio pedagógico. Y como no hay espacio sin tiempo, entonces el **tiempo pedagógico**

es otro elemento constitutivo de la situación educativa. Lamentablemente educadores y educadoras pocas veces nos preguntamos: qué hago con mi tiempo pedagógico, cómo puedo aprovecharlo más eficazmente. Casi nunca nos preguntamos: al servicio de quién, de qué cosa está el tiempo educativo. Y se trata de una pregunta fundamental. Obviamente el tiempo educativo está al servicio de la producción del saber. Y como no hay producción del saber que no esté directamente ligada o asociada a ideales, la pregunta que debemos hacernos es: al servicio de quiénes, de qué ideales producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela. Y cuando uno se detiene sobre este punto descubre que el tiempo-espacio pedagógico se usa sobre todo contra los intereses de los niños populares, aunque no solamente contra ellos.



Pongamos como ejemplo que los niños llegan a la escuela a las 8. A las 8:15 toca la campana, los niños entran en fila militar, algunos profesores o profesoras todavía no llegaron, lamentablemente existe esto. A las 8:20 hs. los niños están llegando a la sala. La profesora toma asistencia, ahí se van otros diez minutos. Son 8:30 y la profesora —en esta caricatura que estoy haciendo— si está cansada no hará nada importante pues ya está pensando que a las 10 hs. sirven la merienda. A esa hora tocan la campana y los niños salen corriendo, gritando, y las profesoras se quedan en una sala, no van al recreo, dejan de participar de ese momento pedagógico riquísimo que es el momento en que los chicos están sacando afuera sus miedos, sus rabias, sus angustias, sus alegrías, sus tristezas y sus deseos. ¡Los niños están echando su alma afuera en el recreo y las profesoras en la sala, ajenas a esta experiencia humana esencial! Después del recreo se toma la leche y ahí se van mínimamente treinta minutos, sin contar otros tiempos muertos. Cuando llega el fin del día los niños tuvieron, en el espacio pedagógico de las cuatro horas, dos horas y media o tres horas de clase. Han perdido una hora. Esta hora perdida es una hora de aprendizaje que no hubo. Y lo peor es que ni siquiera discutimos esta pérdida del tiempo para la producción del saber, porque si lo hiciéramos, al menos habríamos aprendido algo.

Los chicos echando
afuera el alma...
y las profesoras
en la sala

Lamentablemente la jornada escolar entra en la rutina cotidiana, no se la piensa, simplemente se la vive. Ésta es una reflexión pendiente que raramente se da en las universidades. Lo digo con tristeza. Como profesores, como profesoras, tenemos la obligación de conocer, de debatir, de analizar estas cosas.

Hemos visto hasta aquí que no hay situación educativa sin la figura del profesor y del alumno que se encuentran en cierto espacio a lo largo de cierto tiempo docente. Pero hay algo más que es esencial a la situación educativa, y ese algo más son los **contenidos curriculares**, los elementos programáticos de la escuela, que como profesor tengo la obligación de enseñar y que los alumnos tienen la obligación de aprender. Contenidos que en lenguaje más académico, en teoría del conocimiento, se llaman **objetos cognoscibles**, objetos que los jóvenes que se forman para ser profesores deben conocer. Creo que incluso en la práctica de la educación popular el pueblo tiene derecho a dominar el lenguaje académico. Y digo esto porque hay educadores populares que en nombre de la revolución encuentran que lo correcto es romper con la academia. A mi juicio es un error, es una traición al pueblo. Lo correcto es cambiar la academia y no dar la espalda a la academia. Nuestro problema no es estar contra la academia sino



Cambiar la academia,
ponerla al servicio
del pueblo

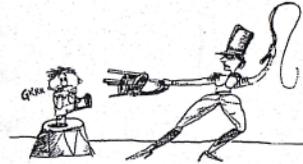
rehacerla, ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo. Hay que prestigiar a la academia, esto es, ponerla al servicio del pueblo. Desde que hombres y mujeres inventaron la vida en común, los objetos cognoscibles fueron percibidos y estudiados a través del ejercicio de la curiosidad. El pueblo tiene derecho a saber, necesita saber que los contenidos escolares se llaman objetos cognoscibles, es decir: objetos que pueden ser conocidos.

Y aquí surge otro tema importante. **Los objetos cognoscibles son percibidos mediante del ejercicio de la curiosidad.** De allí el cuidado que nosotros como profesores debemos tener en relación a preservar la curiosidad de los niños. Cuántas veces habrán observado en casas de amigos, al papá y la mamá conversando con la visita, de pronto el niño de tres, cuatro años, viene corriendo con una pregunta y el papá: ¡calladito! ¿No ves que estoy hablando con otra persona? ¿Cómo venís con esa pavada? ¡Pucha! ¡Dios mio! A mí no me gusta tirar piedras a nadie ni crear sentimientos de culpa, pero esta conducta es absurda. Es un comportamiento castrador que cercena una de las cosas más importantes que tenemos y que es la curiosidad. Sin curiosidad siquiera tendríamos la posibilidad de ser papá o mamá. Todo tiempo educativo es tiempo de pregunta

**Todo tiempo educativo
es tiempo de pregunta**

y de respuesta, tiempo de disciplinar, de reglamentar la propia pregunta, la propia respuesta. Una tarde, hace muchos años, en Recife, el rector de la Universidad vino a nuestra casa para conversar sobre un problema de la Universidad. Estábamos en la terraza cuando de repente uno de mis hijos, que debía tener unos cuatro o cinco años, vino a preguntar algo. Paré la conversación, escuché al niño, le contesté y después le dije: mirá, tu papá está conversando con un amigo que también tiene preguntas que hacer y que también contesta preguntas. Por eso, si tenés otra pregunta para hacer, te sugiero que la memorices y preguntes después, así tu papá puede seguir conversando con su amigo. Es preciso defender el derecho que tiene el niño de preguntar, de satisfacer su curiosidad, pero al mismo tiempo decirle que hay momentos para preguntar y momentos para abstenerse, lo que en ética definimos "asumir los límites de la libertad". **Sin límites no hay libertad, como tampoco hay autoridad.** La formidable cuestión que se nos plantea a los educadores es cómo establecer los límites, en qué consisten realmente, y cuáles entre todos ellos son los que hay que implementar.

Volvamos ahora a la cuestión de los objetos del conocimiento. Cuánto más pensamos en qué es enseñar, qué es aprender, tanto más descubrimos que

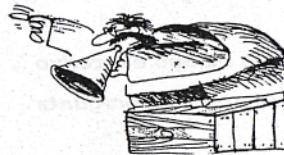


*Sin límites
no hay libertad*

no hay una cosa sin la otra, que los dos momentos son simultáneos, que se complementan, de tal manera que **quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender**. No casualmente en francés el mismo verbo significa enseñar y aprender, el verbo *apprendre*. La cuestión es cómo lidiar con esta aparente contradicción. En este momento, hablando con ustedes, yo estoy reconociendo estas cosas, estoy resabiendo estas cosas. De manera que en el proceso en que ustedes aprenden, ustedes me enseñan. ¿Cómo? A través de la mirada, de sus actitudes. El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente en los libros, aprende en la clase, aprende leyendo en las personas como si fueran un texto. Mientras les hablo, yo como docente, tengo que desarrollar en mí la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento del cuerpo, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para reponer a la persona en el proceso de mi discurso. En cierto sentido, ustedes están siendo ahora para mí un texto, un libro que necesito leer al mismo tiempo que hablo. En Brasil, los buenos políticos sabían hacer esto, sabían tocar la sensibilidad de quienes los escuchaban. Ahora con la televisión esto se está acabando. De manera que la

práctica docente va más allá del acto de entrar al aula y dar, por ejemplo, la clase de sustantivos. La práctica educativa es mucho más que eso.

Volviendo a nuestro tema, no hay entonces situación pedagógica sin un sujeto que enseña, sin un sujeto que aprenda, sin un espacio-tiempo en que estas relaciones se dan y no hay situaciones pedagógicas sin objetos que puedan ser conocidos. Pero no termina aquí la cuestión. Hay otra instancia constitutiva de la situación educativa, algo que va más allá de la situación educativa y que sin embargo forma parte de ella. No hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo, anhelos, utopías. Desde el punto de vista técnico, esta instancia, en filosofía de la educación recibe el nombre de **direccionalidad de la educación**. Mucha gente confunde direccionalidad con dirigismo, con autoritarismo. Sin embargo, la direccionalidad puede viabilizar tanto la posición autoritaria como la democrática, de la misma manera que la falta de direccionalidad puede viabilizar el espontaneísmo. Es justamente la direccionalidad la que explica esa cualidad esencial de la práctica educativa que yo llamo la **politicidad de la educación**. La politicidad de la práctica educativa no es una invención de los subversivos como



piensan los reaccionarios. Por el contrario, es la naturaleza misma de la práctica educativa la que conduce al educador a ser político. Como educador yo no soy político porque quiera sino porque mi misma condición de educador me la impone. Esto no significa ser partidario de este o de aquel partido, aun cuando yo considero que todo educador deber asumir una posición partidaria.

La politicidad es entonces inherente a la práctica educativa. Esto significa que como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños. Porque al final ¿qué es lo que me mueve, me alienta como profesor, si gano tan poco, si estoy tan desprestigiado en esta sociedad de mercado? ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis alumnos? La politicidad revela otras dos características de la situación educativa. Revela que en la práctica educativa, **estética y ética van de la mano**. La práctica educativa es bella como es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. Y al mismo tiempo esa estética es ética, pues trata de la moral. Difícilmente una cosa bella sea inmoral. Esto nos pone frente a la necesidad de rechazar el puritanismo que más que ético es hipocresía y falsificación de la ética, de la libertad y de la pureza.

Recapitulando entonces: no hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador y sin sujeto educando;

no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos **experiencia gnoseológica**, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética.

La educación no puede dejar de tomar en cuenta todos estos elementos. Se trata de una tarea seria y compleja y como tal deberá ser afrontada tanto por los responsables de las políticas educativas como por los propios docentes. Tenemos la responsabilidad, no de intentar amoldar a los alumnos sino de desafiarlos en el sentido de que ellos participen como sujetos de su propia formación. En estos días estoy terminando un libro nuevo con ideas viejas, donde trato este tema de la formación docente y donde resalto dos o tres saberes o máximas que creo deberían formar parte del bagaje de todo profesor o profesora. Una de estas máximas, que me acompaña desde hace tiempo, es la que sostiene: **cambiar es difícil pero es posible**. ¿Qué testimonio podría dar a los jóvenes si mi posición frente al mundo

El alumno como sujeto de su propia formación

fuera la de quien está convencido de que nada puede ser hecho, que nada puede ser cambiado? Yo diría que en ese caso es mejor que abandone el magisterio, que intente sobrevivir de alguna otra manera. Nadie puede dar clases sin tener la convicción de lo que hace. No puede decir: yo soy simplemente un técnico, distante del mundo, de la historia. No solamente debo dar testimonio de mi voluntad de cambio, sino que además debo demostrar que en mí, más que una creencia, es una convicción. Si no soy capaz de dar testimonio de mis convicciones pierdo mi base ética y soy un pésimo educador porque no sé transmitir el valor de la transformación.

Otra convicción que considero fundamental, es la que sostiene: **es necesario aprender a escuchar**. Hay quienes creen que hablando se aprende a hablar, cuando en realidad es escuchando que se aprende a hablar. No puede hablar bien quien no sabe escuchar. Y escuchar implica siempre no discriminar. ¿Cómo puedo comprender a los alumnos de la villa si estoy convencido de que son sucios, que tienen mal olor? ¿Si soy incapaz de comprender que están sucios porque no tienen agua para bañarse? Nadie opta por la miseria. En Río de Janeiro, un hombre que organiza una de las Escuelas de samba del carnaval, dijo una vez una gran verdad: "Sólo a los intelectuales pequeñoburgueses les gusta la mise-

ria. Al pueblo les gustan las cosas bonitas". Obviamente al pueblo le gusta el bienestar, aquello que no puede tener. Lo que nosotros debemos querer, no es que el pueblo siga en la miseria, sino que supere la miseria. Hay que pelear para que el pueblo viva bien, que tenga camisas como ésta, que en los años setenta hubiera sido considerada señal de burguesía. Hay que democratizar las cosas buenas y no suprimirlas. Yo no rechazo las cosas burguesas sino la concepción burguesa de la vida. Hay que superar algunos equívocos del pasado, como pensar que la solidaridad con los oprimidos es una cuestión de geografía, que es necesario salir del área elegante de la ciudad e ir a vivir en la miseria para entonces sí ser absolutamente solidario con los oprimidos. Esto no siempre resulta. Aprender a escuchar implica no minimizar al otro, no ridicularizarlo. ¿Cómo puede un profesor tener buena comunicación con un alumno al cual previamente desvalorizó o ironizó? ¿Cómo puede un profesor machista escuchar a una mujer, o un profesor racista a un negro? Digo en el libro, si usted es machista, asúmase como machista pero no se presente como demócrata, usted no tiene nada que ver con la democracia. Si en cambio usted insiste con los sueños democráticos, entonces va a tener que pensar en ir superando su machismo, su clasismo, su racismo. En los Estados Unidos acaban de quemar iglesias de negros



No rechazo las cosas burguesas, sino la concepción burguesa de la vida

como si los negros en primer lugar no tuvieran alma y en segundo lugar, en el caso que admitiéramos que tienen alma, como si el alma negra estuviera sucia y ensuciara la oración. Da pena cuando la blanquitud se arroga el derecho de ser la pedagoga de la democracia del mundo. ¡Increíble cinismo!

Otra de las convicciones propias del docente democrático consiste en saber que **enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos**. Enseñar es posibilitar que los alumnos, desarrollando su curiosidad y tornándola cada vez más crítica, produzcan el conocimiento en colaboración con los profesores. Al docente no le cabe transmitir el conocimiento, sólo le cabe proponer al alumno elaborar los medios necesarios para construir su propia comprensión del proceso de conocer y del objeto estudiado.

La complejidad de la práctica educativa es tal, que nos plantean la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, nos impone la necesidad de **inventar situaciones creadoras de saberes**, sin las cuales la práctica educativa auténtica no podría darse. Y digo esto porque las virtudes y las condiciones propicias a la buena práctica educativa no caen hechas del cielo. No hay un Dios que envía virtudes de regalo, no hay una burocracia di-



vina encargada de distribuir virtudes. **Saberes y virtudes deben ser creadas, inventadas por nosotros**. Nadie nace generoso, crítico, honrado o responsable. Nosotros nacemos con estas posibilidades pero tenemos que crearlas, desarrollarlas y cultivarlas en nuestra práctica cotidiana. Somos lo que estamos siendo. La condición para que yo sea es que esté siendo. Cada uno es un proceso y un proyecto y no un destino. Es preciso que en mi propia experiencia social, en mi propia práctica yo descubra los caminos para hacer mejor lo que quiero hacer. En mi práctica docente aprendí la necesidad de la coherencia, que no podía tener un discurso alejado de mi práctica, que tenía que buscar una identificación casi absoluta entre lo que decía y lo que hacía. Y ésta es una virtud que se llama coherencia. Descubrí también que la efectividad de mi práctica estaba ligada a la necesidad de **aceptar el protagonismo de los demás**, a la necesidad de no pensar que soy el único en el mundo que puede hacer ciertas cosas, y a la necesidad de no tener resentimiento con las personas que pueden hacer las cosas que me gustaría hacer y no hago porque no soy capaz. Descubrí que no podía odiar a quien estaba feliz en el mundo simplemente porque estaba feliz, pero aprendí también que debía continuar indignado ante la difícil situación que crea la infelicidad de los demás. Este **respeto al derecho de los otros**, este reconocer

*Cada uno es un proceso
y no un destino*

que los otros pueden hacer las cosas que nosotros no hacemos, se llama humildad. Y la humildad no implica el gusto de ser humillado, por el contrario, la persona humilde rehúsa la humillación.

En conclusión, profesores y profesoras, educadores y educadoras, alumnos y alumnas, preocupémonos por la creación y la recreación en nosotros y en nuestros lugares de trabajo de aquellas cualidades fundamentales que son las que nos van a permitir realizar nuestros sueños.

