

sado de una vida mejor. La ironía está en que lo primero es socialmente aceptable en la práctica, mientras que Freire fue encarcelado por lo segundo. Pero lo primero no amenaza a la sociedad establecida y lo segundo sí. Seguramente ésta es una parte de la tradición profética, una parte de la posición política radical, y eso es lo que Freire trata de combinar.

Finalmente, cabe preguntarse por la naturaleza de la educación. ¿Tiene valor? Claramente puede ser usada por la élite para propagar sus ideas y por los radicales para cuestionarlas, e incluso para extender sus ideas en una hegemonía opuesta. Freire está en lo correcto respecto a que la educación no puede ser neutral. ¿Pero es la educación un fenómeno homogéneo? Quizá el hecho de que Freire sugiriera que hay un método bancario y otro problematizador indica que hay más de una educación. En otro lugar (Jarvis, 1985), la idea de las dos educaciones ha sido elaborada, o al menos la de dos radicalmente opuestos currículums, la educación de los de arriba y la de los iguales. Entre esos tipos de ideales, está claro que Freire adoptó el segundo y es su exponente más conocido, pero por no ser de los de arriba nunca se convertirá en la encarnación de las teorías educacionales aceptables a gran escala dentro de la sociedad y, si llega a serlo, entonces será corrompiéndole, a no ser que la sociedad que le

adopte se haya ella misma convertido en mucho más utópica que las sociedades que actualmente aplauden las teorías de Freire, y éste no es ciertamente un fenómeno de los años ochenta!

La práctica educativa

Paulo Freire

Es una satisfacción muy grande para mí hablar por primera vez en Barcelona. Pido disculpas por sólo poder hacerlo, y mal, en esta mezcla de brasileño y español. Me gustaría hablar como ustedes, pero no puedo.

Estoy realmente emocionado de ver tanta gente inquieta, curiosa, y me pregunto qué cosas fundamentales puedo decir hoy, que correspondan a la ansiedad con que ustedes llegaron a esta casa. Pero yo aprendí desde muy joven que uno hace lo que puede hacer, lo que sabe hacer; y es lo que voy a hacer ahora: decir algunas cosas que estoy aprendiendo desde hace mucho tiempo en el campo de la educación. Voy a intentar no hablar demasiado para ver si sobra un tiempo que podamos usar para una conversación, aun cuando sea muy grande el número de personas presentes.

Me gustaría aquí, ahora, frente a ustedes, realizar un ejercicio que hago casi todos los días, cuando me dedico, en mi estudio, a pensar o escribir sobre algo. Acostumbro a experimentar la sensación de alejarme del objeto, el concepto, la cosa, el hecho, sobre el cual estoy pensando y, tomando distancia del mismo, busco aprehenderlo como si lo pusiera en mi mano. Comienzo entonces a preguntarme

sobre él y a contestar las preguntas que me voy haciendo, en búsqueda de una comprensión más global, más completa del objeto de mi curiosidad. En el fondo, esto es una forma de estudiar dinámicamente. Uno no estudia solamente cuando lee un texto, sino también cuando piensa sobre algo. Este es el ejercicio que voy a hacer aquí, ahora.

Voy a preguntarme, como si estuviera solo en mi biblioteca, qué es para mí la práctica educativa. Y como estoy hablando en una casa que hace esto, que trata esto, que prepara, que capacita educadoras y educadores, y que me recibe por primera vez con tanta manifestación de cariño, me parece que la mejor forma que tengo de expresar mi estima por todos ustedes es decirles cómo pienso lo que se hace aquí dentro, que es la práctica y la teoría de la educación.

Cuando me pregunto qué es la práctica educativa, ya lo hago a nivel de generalidad y no de especificidad. No estoy formulando una pregunta en torno de una cierta práctica; no me estoy preguntando, por ejemplo, por la mía o por la de una educadora de adultos, sino por la práctica educativa, alcanzando a propósito con "la" y no con "una" una cierta universalidad de concepto. Obviamente, para contestar esta pregunta, tengo en cuenta los recuerdos de mi paso por diferentes prácticas educativas para recaptar los elementos constitutivos de una cierta práctica que uno llama

educativa, ya que no todas las prácticas son educativas. Al contestar las preguntas que nos vamos haciendo, empezamos a describir la práctica sobre la cual preguntamos. Vamos a hacer afirmaciones que en un primer momento parecen absolutamente obvias y son obvias.

La primera afirmación que creo que podemos hacer, cuando nos preguntamos qué es la práctica educativa, es que es una cierta forma de acción que se da en el tiempo, en un cierto tiempo del tiempo, y en un cierto espacio. Quiero decir con esto que la práctica educativa se da en la historia y no fuera de ella, que se da en un cierto espacio y no en el aire. Más adelante, si hay tiempo, veremos que esta comprensión o esta percepción de la práctica educativa insertada en un tiempo y en un espacio implica una serie de consecuencias para el educador o la educadora y para quienes teorizan la educación. Percibir la educación como una expresión concreta, un quehacer concreto inserto histórica, social, cultural y políticamente, tiene una gran importancia para quienes tienen esta práctica.

En segundo lugar, la pregunta nos plantea la imposibilidad de la existencia de una práctica educativa sin un educador o una educadora; no es posible práctica educativa sin profesor o educador (en un sentido más genérico) o educadora. Después vamos a ver qué papel tiene este o esta agente. Pero tam-

co hay práctica educativa si no hay educando (ya llamé la atención de ustedes para las obviedades con que nos vamos enfrentando a medida que empezamos a contestar; vamos descubriendo que conocíamos, pero que no sabíamos que conocíamos, y esto pasa siempre que nos preguntamos sobre las cosas, sobre los hechos). Pero inmediatamente percibimos que hay algo más que va más allá o que se añade a la existencia del educador y del educando en este espacio y en un cierto tiempo, tampoco hay práctica educativa sin un contenido que mediatiza al educador y al educando. Quiero decir con esto que no hay práctica educativa sin un conjunto de temas, de asuntos... sistematizados o no sistematizados, no importa, organizados o no organizados de forma deliberada, no importa, pero no puede haber práctica educativa si no hay docencia. Puede ser deliberada o no deliberada, más espontánea que deliberada, pero tiene que haberla. A su vez, la docencia no existe sin la dicencia, esto es, no hay posibilidad de práctica educativa si el educador no educa y si el educando no se educa y, al mismo tiempo, educa a quienes lo educan. La cosa empieza ahora a hacerse más compleja y a exigir de nosotros más reflexión. Detengámonos en esta cuestión del contenido, que en el fondo constituye el programa o el contenido programático de la práctica educativa.

Entonces no hay práctica educativa que no implique un espacio, un tiempo dentro del tiempo, que no tenga un profesor o una profesora, que no tenga alumnos, que no se desarrolle en función de una labor específica en torno de objetos o de contenidos que mediatizan el profesor y los educandos.

El tratamiento del contenido constituye exactamente lo que nosotros llamamos enseñanza, palabra que no me gusta pero que voy a usar ahora provisionalmente. A esta altura de las indagaciones, se plantea para mí la cuestión de ¿qué es esa actividad docente que el maestro y la maestra tienen que tener?; porque ustedes imaginen que sería inviable para nosotros comprender una profesora que no enseña, a no ser que esté jubilada, pero, dentro de la clase, no es concebible. De ahí que quien enseña deba saber lo que enseña; porque sería también otra cosa muy difícil de comprender que una persona enseñe lo que no sabe. Por esto es que el acto de enseñar implica un acto anterior y concomitante por parte del profesor, que es el acto de conocer lo que enseña. No es posible enseñar sin comprometerse antes, durante y, en cierto sentido, después en un proceso serio de conocer el contenido que enseña.

De la misma forma, no hay acto de aprender, por parte del educando, que no implique una curiosidad cada vez más crítica con vistas a la

aprehensión del contenido del cual el maestro o la maestra habla o enseña. Es un poco complicado, pero para mí aprender demanda aprehender. En otras palabras, es imposible que yo aprenda sin aprehender el objeto cuya naturaleza o cuya forma de ser intento aprender. Entonces, el proceso o la práctica de la aprehensión del objeto o del contenido forma parte de la naturaleza del acto de aprender y, por lo tanto, del acto de enseñar. Lo que quiero decir es que el profesor es tanto mejor cuanto mejor conoce, por lo tanto, aprehende el objeto que aprendido puede ser enseñado. Fuera de esto, me parece que la práctica docente y la práctica docente se pierden en un discurso casi siempre muy formal en el cual el docente describe o perfila el contenido que debe ser aprendido de forma mecanicista por parte de los alumnos. Por esta razón, siempre digo que el acto de enseñar es la forma que toma el acto de conocer del profesor para provocar a los alumnos a asumir la posición de quienes quieren conocer (por lo tanto, aprehender), y no de quienes graban, desde un punto de vista puramente mecánico, la descripción del objeto del cual el profesor habla. Por esta razón la memorización resulta del hecho de que aprehendí el contenido y, porque aprehendí, lo aprendí, lo conocí y, porque lo conozco, puedo hablar de él.

Imaginen ustedes, por ejemplo, si yo hubiera

simplemente memorizado, desde un punto de vista puramente mecánico, el discurso que estoy haciendo aquí ahora. Bastaba un imprevisto en el auditorio, como, por ejemplo, el homenaje que me hacían recientemente¹, para que yo me olvidara, por la propia tensión en que me encontraba, de una palabra en mi discurso memorizado y perdería la tarde; y volvería al comienzo y tal vez partiría corriendo. No hay posibilidad de que esto ocurra conmigo aquí, precisamente porque sé lo que estoy diciendo. No quiero con esto decir que lo que estoy diciendo es la verdad. Es mi verdad; y ésta la tengo aquí, la tengo en mi cuerpo consciente e inteligente y no solamente en el ejercicio mecanizado de mi memoria. Yo creo que ahí está uno de los puntos claves que vengo criticando desde hace más de treinta años, el de una pedagogía o una práctica educativa que se quede en la periferia de los fenómenos y no que provoque una curiosidad creciente en los educandos.

Pero, si sigo insistiendo en la comprensión de la práctica educativa, descubro que aún faltan más elementos que la constituyen. Entonces veo la existencia indispensable del profesor, de la profesora, de los alumnos, del contenido. Yo veo entonces que éstos, en cuanto mediadores de las relaciones educador-educando, dan margen a la labor docente, a la labor docente; hice ya unos comentarios sobre las dos labores. Pero

ahora percibo que los contenidos demandan, de quienes los tratan, una cierta forma de acercamiento, es decir, son exigentes, demandan un tratamiento especial con vistas al proceso de aprehensión que los educandos deben hacer de ellos. Entonces, toda práctica educativa exige también, como otro de sus constituyentes, que tengamos procedimientos metodológicos, técnicos, con los cuales nos acerquemos a los contenidos y los tratemos.

El estudio de la metodología, de la didáctica, la comprensión global del fenómeno del currículum, por ejemplo, no deberían ser vistos como cosas que están más allá o como departamentos que nosotros estudiamos desmembrados de la comprensión total de la práctica educativa, sino que forman parte de la naturaleza misma del acto de educar. Es imposible que enseñe, por ejemplo, teoría pedagógica si no sé ni acercarme al objeto sobre el cual hago la teoría. Para mí, esto exige dos o tres preocupaciones centrales.

En primer lugar, exige una cierta convivencia y una cierta comprensión del acto mismo de conocer, esto es, cuál es el rol de la subjetividad hacia la objetividad que intenta aprehender y conocer, qué es conocer. Después, me preocupará saber cómo puedo acercarme a un cierto objeto específico de mi enseñanza para, conociéndolo mejor, discutir mejor sobre él. De ahí, la impor-

tancia enorme en la práctica educativa de los métodos, de las técnicas, de la comprensión de los procesos.

Siendo absolutamente cierto lo anterior, lo malo es cuando reducimos la práctica educativa a una tecnología, lo cual para mí es un desastre. Es interesante observar como su reducción a toda una ingeniería metodológica satisface mucho a educadores que se afirman neutros, precisamente porque esconden una opción que no les gustaría plantear. La afirmación de neutralidad de la educación lleva necesariamente a los educadores a afirmarse como técnicos de una práctica que, necesitando de técnica, no es técnica.

Pero hay también algunos educadores que cometen el error contrario, que es negar la importancia de las técnicas, de los instrumentos incluso tecnológicos indispensables al tratamiento de la práctica educativa. Yo procuro ser hombre de mi tiempo y por lo mismo me preocupa enormemente la televisión, la radio, el vídeo; veo que todo es absolutamente indispensable que sea pensado, discutido, trabajado, usado por los educadores de nuestro tiempo. Obviamente que la cuestión de la tecnología no es una cuestión tecnológica; es, sobre todo, una cuestión política, de la cual depende su uso. Es imposible para un educador no pensar en esto.

Cuando llegamos a esta altura de las preguntas que nos hacemos sobre ella para entender-

la mejor, descubrimos que no hay práctica educativa, dándose insertadamente en un tiempo del tiempo, en un cierto momento histórico, social, político y en una cierta sociedad sería el espacio donde se da, que no se direcciona hacia determinados objetivos y finalidades. Entonces, la práctica educativa es, en sí misma, directiva. Me gusta hacer esta afirmación bien radical, porque, a veces, me sorprende con críticas (no siempre de manera desleal, en ocasiones de manera ingenua) que me apuntan como uno de los educadores del final de este siglo que defienden la no directividad de la educación. No definiendo la directividad ni la no directividad, porque la educación es directiva; lo que digo es que es imposible una educación no directiva, es decir, la naturaleza de la práctica educativa la hace directiva. Ahora, una cosa es ser directiva y otra que el educador "mangonee". Yo no estoy a favor del "mangoneo", estoy en contra; pero no puedo aceptar la postura de quienes esperan que las cosas ocurran. La propia necesidad que la práctica educativa tiene de ir más allá de sí misma la hace una práctica directiva, una práctica que transita de un tiempo hacia ciertos sueños. De ahí también el aspecto utópico de la práctica educativa.

Sugeriría a mis amigas y amigos que creáramos en nosotros el gusto de preguntar, pero no las preguntas que hacemos

ya un poco mecanizadas, un poco burocratizadas a veces en razón de nuestro oficio. Lo que defiende, para nosotros seres humanos, es la posición de quien siempre se espanta frente a los hechos. En el momento en que empezamos a no espantarnos, estamos mal. Todo espanto, todo susto es siempre seguido de preguntas e indagaciones. Entonces, preguntar, para mí, está en el fondo mismo de la naturaleza que se viene constituyendo como humana a través de los tiempos y en los espacios; preguntar es una expresión de vida o de existencia humana. Y esto, lamentablemente, es una cosa que la escuela nuestra, en gran parte, ya no hace. La educación que estamos haciendo en el mundo, con excepciones, es la educación de la respuesta y no la educación de la pregunta. Los profesores llegamos a nuestras salas en el comienzo del año y empezamos a hablar, a dar respuestas a los alumnos, los cuales no hacen ninguna pregunta. Nosotros damos respuestas a preguntas que no fueron hechas, y a veces ni siquiera sabemos quiénes preguntaron o quiénes hicieron las preguntas que provocaron las respuestas que estamos dando hoy, lo que es una lástima y una pérdida dentro de la historia. Yo sugeriría que ustedes hicieran como ejercicio, no mucho hoy porque me cansaría demasiado, pero a partir de mañana, muchas preguntas a ustedes mismos.

Otra pregunta que teníamos que hacer para procurar un perfil más crítico de lo que es la práctica educativa, sería a partir ya de una de las respuestas. Entonces nosotros conseguimos, respondiendo a una pregunta, percibir que toda práctica educativa implica un cierto acto de conocer, en la medida misma en que implica un contenido que tiene que ser enseñado y conocido. Y entonces cabe preguntarnos ¿en favor de qué está ese conocer que hacemos los educadores y educandos? Esta me parece una pregunta fundamental, ¿en favor de qué vengo a la universidad y doy clases?, ¿cuál es mi sueño o qué es lo que me mueve, qué me trae, qué me empuja a dar clases en la universidad o en una escuela de primer grado o de segundo grado? Claro que hay materialmente un cosa importante: yo necesito vivir, gano plata y como; esto está claro. Pero, además de eso, ¿qué me trae a la universidad para hablar sobre esto, por ejemplo?; ¿cuál es mi sueño?, que es político y no pedagógico; ¿cuál es el dibujo de sociedad que tengo y qué necesita para que sea mañana materializado? Necesita que los educandos, y muchos de nosotros, ganemos una visión más clara, más lúcida de la realidad. Esta es la pregunta: ¿en favor de qué?

Pero, inmediatamente, me hago otra pregunta: ¿en favor de quiénes doy clases?; estoy en el mundo ¿en favor de quiénes? Y, si estoy en el

mundo en favor de alguien, es porque estoy en el mundo contra alguien. Simplemente quiero decir, como operación intelectual, es que no es posible estar a favor de alguien sin estar contra alguien, que está contra éste de quien yo estoy a favor. Para mí, como educador, tengo que tener esta pantalla más o menos clara, más o menos lúcida. Si mi opción es la preservación de la sociedad tal cual está, obviamente que estoy a favor de los grupos y de las clases dominantes del mundo y de la sociedad parcial donde estoy. Entonces, claro que un educador defendería entonces, o defenderá, o defiende, el estado de cosas que está ahí. Yo debo ser coherente con esta opción y entonces debo hacer todo lo que pueda en mis clases para ayudar a incrementar la estabilidad y el progreso del estado de cosas que está ahí. Sin embargo, si mi opción es otra, si a mí me gustaría participar con otras gentes en la creación de una sociedad menos injusta, tengo que ser coherente con esta opción y hacer una serie de procedimientos que tienen que ver con ella y no con otra. Por esta razón, aquí no hay para mí contenidos que puedan estar en contradicción con las formas de tratarlos y con los métodos. Por ejemplo, si mi sueño es una sociedad liberal, yo no puedo usar métodos autoritarios. Imaginen ustedes qué contradicción fantástica sería que, pensando como pienso, un alumno,

de repente, levantara la mano para hacer una pregunta y yo le dijera: "No, aquí hablo yo". No es posible esto, porque la contradicción sería demasiado grande y enterraría el propio proceso de mi discurso.

Entonces, cuando hacemos esta pregunta, ¿en favor de quiénes y en favor de qué trabajo como educador?, descubrimos de manera tal vez más clara que antes que la respuesta no puede ser dada por la pedagogía, que la respuesta es política. Y ahí empezamos a ver como la práctica educativa jamás fue neutra. La práctica educativa es siempre una práctica política. Entonces, este ¿en favor de quiénes y en favor de qué trabajo como educador? me plantea una serie de consecuencias. Por ejemplo, tengo que intentar ser coherente en mi práctica con la necesidad que tengo de definir en favor de quiénes yo trabajo. Necesito crear una serie de virtudes o de cualidades como educador que den base o fundamento a mi opción; por ejemplo, debo ser competente, virtud que debe tener tanto un educador progresista como uno tradicionalista o reaccionario. No es posible para que un educador buscar su coherencia, la coherencia con su sueño, sin capacitarse, sin volverse cada vez más competente con relación al contenido que él o que ella enseña. Obviamente, cuando descubro que necesito cuidar mi competencia, descubro también que, para ser más com-

petente, debo ser cada vez más exigente con relación al Estado, por ejemplo. Entonces, tengo que demandar mejores salarios, no puedo aceptar, por ejemplo, que digan que el profesor es un sacerdote y que no debe hacer huelgas. El profesor es un profesional y debe pelear para ganar decentemente. La virtud de la coherencia que el educador debe tener, crea la virtud del coraje, de luchar para poder ser coherente. Y estos son actos políticos, impregnan siempre la práctica educativa.

Hay muchas otras preguntas que se van asociando a estas primeras. Por ejemplo, ¿para qué trabajo?, ¿por qué trabajo?, ¿cómo trabajo?. Esas son preguntas que ponen sobre la mesa cuestiones fundamentales para el educador desde el punto de vista de la finalidad, de la modalidad o metodología y, en definitiva, de la misma razón de ser de la práctica. Y cuanto más el educador se indaga, tanto más descubre que su quehacer, que es profundamente humano y envuelve conocimiento, es un quehacer eminentemente político.

El educador que se percibe, al intentar reconocer su práctica y perfilarla, como agente político, como un sujeto que conoce y que tiene la tarea central de provocar que otros sujetos también conozcan, ese educador descubre, al entender por dentro su práctica, que ésta es también un acto de belleza; esto es, el educador termina descu-

biendo que en la práctica educativa hay una cierta estética, es decir, que es bonita. Y esto implica que el educador, además de ser un político, además de ser un agente de conocimiento, es también un artista. Es decir, que la propia naturaleza de la práctica educadora, en cuanto práctica formadora, plantea ya la educación como acto estético. A veces, claro, somos feos en esa práctica, lo cual no inutiliza la naturaleza bonita de la práctica educativa.

Y, finalmente, además de políticos y de agentes del conocimiento, además de artistas, el educador, los educadores participan de una práctica que es también ética. Hay una decencia en la práctica educativa que debe ser respetada, que debe ser cultivada.

La cuestión, mis amigos y mis amigas, para mí, es saber cómo, sin caer en ilusiones, sin caer en idealismos, sin dejarse empujar por sueños imposibles, los educadores pelean para hacer posibles los sueños que parecen imposibles. Y ésta me parece que sería una de nuestras tareas en cualquiera que sea el mundo en que estemos.

Ahora, si ustedes quieren, podremos conversar un poco con algunas preguntas que ustedes hagan y, si yo sé, contesto.

Coloquio

P2. Cuando usted estuvo en Nicaragua, dijo que la revolución era la gran pedagogía. Enton-

ces, se entiende que se había dado un proceso social que educaba a todo el pueblo. Quisiera preguntarle si usted no podría ayudar a descubrir nuestras pedagogas aquí, qué procesos sociales pueden ser pedagógicos, o al menos cuáles no lo son, a cuáles nos tenemos que oponer.

R. ¡Muy bien! Yo creo que los procesos sociales son siempre pedagógicos y pedagogos. La cuestión es saber de quién para qué es el pedagogo. La pregunta que haríamos a los procesos sería la misma que nos hacemos nosotros. Naturalmente, una revolución, del tipo de la nicaragüense, es una pedagoga de las masas populares. Yo diría que lo es de la sociedad entera, pero en favor de algunas de sus partes y no de la sociedad como totalidad. Por ejemplo, los antiguos dominantes de Nicaragua no se sienten bien educados por la revolución, es obvio que se sienten maltratados por ella. Si antes de la revolución lo tenían todo, y después ya no, no entienden que haya pasado a ser considerado como un robo suyo.

Yo no puedo contestar su pregunta aquí, de un modo objetivo. Entiendo que es de una gran importancia, yo empezaría a trabajarla teóricamente; una universidad debería estar trabajando estas preguntas. Voy a aprovecharla para hacerle una referencia a algo que me parece importantísimo y que nosotros todavía estamos haciendo

en Brasil y creo que aquí también. Nosotros, en las universidades, casi siempre somos profesores y profesoras serios y serias. Conozco una cantidad enorme de profesores muy serios, y no solamente en Brasil sino en todo el mundo, que estudian realmente sus disciplinas, que llevan en serio su trabajo, que demandan de los estudiantes también un montón de trabajo. Pero casi nunca enseñamos primero a estudiar a los estudiantes con quienes trabajamos; y, cuando digo a estudiar, estoy haciendo referencia directa también a leer. Casi nunca nosotros, profesores que estamos a nivel de postgrado, por ejemplo, nos preocupamos de desafiar a los estudiantes a que lean bien un texto. Damos 200 libros en un semestre y queremos que los educandos los lean, pero no damos ejemplo de cómo leemos. En general, pensamos que ésta no es nuestra tarea, damos por sentado que los estudiantes saben leer hace mucho tiempo y no saben; algunos de nosotros no sabemos leer todavía. A veces, insistimos en que lean bien y en que escriban, pero caemos en una serie de errores, dicotomizamos leer y escribir en lugar de tener una comprensión más dialéctica.

La cuestión soluciona su pregunta. En general, las universidades no hacemos nada para que los alumnos se sientan desafiados a leer la realidad y no los textos. No sé si ustedes han reparado en

que nosotros, profesores, somos excelentes analistas a posteriori, sabemos hablar muy bien de las cosas que pasaron, pero no hacemos análisis con relación a lo que puede venir y siempre esperamos para hablar después de lo que pasa. En las escuelas, cualquiera que sea su grado, estamos haciendo a los alumnos leer textos, pero no el contexto, y los leen sin relacionarlos con el contexto de los propios textos; ¡esto es horrible! Cuando usted pregunta qué procesos, qué hechos podrían estar haciendo aquí de pedagogos nuestros, yo creo que la totalidad del proceso. Lo que es importante para nosotros es, en el proceso que se da diariamente: político, económico, cultural, descubrir las dimensiones que pueden, y deberían, ser aprovechadas por nosotros sistemáticamente para ampliar el nivel de claridad sobre el hecho que está ocurriendo. Yo creo que, si un profesor de la universidad intentara hacer esto, temería que los demás dijeran que está perjudicando el desarrollo del programa. Y lo que pasa es que no siempre los programas tienen mucho que ver con lo que los alumnos están viviendo.

P3. Supongo que las personas que estamos aquí estamos de acuerdo en lo que has dicho de que el inicio de la clase se haga con preguntas. No te pido una fórmula mágica, pero algún truquillo seguramente tendrás (risas). Cuando no hay esa receptividad,

esa situación crítica, la capacidad de hacer preguntas, uno se encuentra que no tiene salida y entonces no tiene más remedio que estirar. ¿Cómo se podría provocar realmente que se hagan preguntas?

R. Mira, esta misma es una pregunta en tono de pregunta. Está bien que me haga esa pregunta, porque no me acordé de esa dimensión de lo que hablé. Lo que pasa es que preguntar o no preguntar tiene mucho que ver indudablemente con procesos ideológicos en los cuales estamos metidos. Ustedes vivieron 40 años de un cierto silencio impuesto; digo cierto porque en algunas áreas había un barullo contra el silencio.

Por otro lado, hay una larga tradición demasiado tradicional con relación a la postura del maestro, al poder del maestro; y yo no me opongo a eso, me gustaría que nos pusiéramos en nuestro sitio de maestros, me parece muy importante. Los jóvenes se sienten envueltos en estos hábitos y llegan a la universidad, después de haber pasado por las escuelas anteriores, donde esa experiencia sigue siendo sistemática, salvo excepciones. Y, si el primer día el profesor intenta un inicio de diálogo, puede ser que los alumnos digan: "¡No! Aquí venimos porque no sabemos y esperamos que usted nos enseñe". Me parece que el profesor no debe desconocer este hecho, pero no tengo ninguna duda de que ahí hay una oportuni-

dad excelente para que el profesor o profesora inicie un cierto comentario que deje a los alumnos abiertos a la posibilidad del diálogo durante el semestre. No necesariamente todo el día va a ser una asamblea, un cambio de opiniones, porque el profesor también tiene que hablar, tiene que enseñar, indudablemente.

Si un estudiante dice: "Mire, profesor, perdone pero esperamos que usted enseñe" (ya me ocurrió esto cuando era más joven), una buena manera de empezar sería contestar: "Estoy de acuerdo contigo, es verdad que yo estoy aquí para enseñar, sería un absurdo si yo no enseñara, pero ¿qué es enseñar?". Lo que pasa, sin embargo, es que esta forma de relacionarnos con los educandos es más exigente; por ejemplo, cuando yo hago esa pregunta, ¿qué es enseñar?, tengo que estar abierto a la respuesta que venga y tengo que tener una cierta base, tengo que conocer lo que estoy preguntando. Y es más fácil conocer el discurso de la mañana, que abrir el campo a un diálogo que es más arriesgado. Pero es posible, no es una fórmula mágica, sino simplemente un camino para romper con la postura demasiado ideológica; el profesor puede el primer día introducir una serie de curiosidades en torno de comprensiones más científicas que iluminan la naturaleza del silencio de los alumnos. Esto no significa, sin embargo, que el profesor deba olvidar su tarea de

enseñar el conjunto básico de los contenidos de su disciplina.

P. Siempre me ha preocupado, me ha hecho pensar, la responsabilidad que tienen los educandos en lo que va a ser esta sociedad en el futuro, su posibilidad de acción en ese futuro. Y, quizás también, pensar quién está pagando a los educandos para hacer evolucionar esta sociedad. Me gustaría si nos lo pudiera aclarar un poco más, desde su punto de vista.

R. Estoy totalmente de acuerdo con tu pregunta, a mí también me preocupa. Es verdad que en nuestras sociedades hay un montón de gente que paga para que nosotros estemos aquí y ellos no pueden estar; entonces hay una injusticia tremenda. La responsabilidad social y política nuestra debe ser grande, responsabilidad que no es una categoría abstracta, sino muy política realmente; y, una vez más, volvemos a la cuestión de la opción que hacemos, de la coherencia con ella. Cuando un joven, llamado bien nacido ("nacido en verso de oro"), no sabe siquiera que la masa popular paga para que estudie y cree que sólo él lo paga, es un deber nuestro como profesores, que tenemos una posición abierta progresista, clarificar cosas como ésa, aun respetando la posición política de los alumnos. Clarificar cómo iluminar los otros mecanismos de la sociedad, cómo funciona, cómo trabaja, llamando la atención para, por ejem-

plo, cuánto cuesta que un joven sea médico en una sociedad como la nuestra, a costa de quién un joven brasileño es médico, cuánto cuesta por año (durante seis años) al país, por lo tanto, a los campesinos, a los obreros que no tienen ni siquiera educación infantil, cuánto ellos pagan para que algunos jóvenes de las clases dominantes de Brasil se hagan médicos. Esta pregunta tuya debería constituirse también para nosotros en preocupación política, y no solamente pedagógica.

Me gustaría, ahora, antes de salir, concluir como empecé, esto es, agradeciendo enormemente esta prueba de camaradería, este afecto, esta demostración humana. Yo recibí aquí una carta muy linda de una joven, que se la voy a dar a mis hijos e hijas. Quiero decir muchas gracias a uds., que están aquí, y a esta universidad, que me recibe de manera tan afectiva y tan respetuosa. Son cosas como ésta las que justifican que yo siga vivo, profundamente vivo, cuando podría ya no estarlo. Muchas gracias.

Discurso de investidura

Paulo Freire

La experiencia que, a lo largo de mi vida, he tenido de participar en situaciones como ésta, no ha sido capaz de burocratizar mi ser como para que, aquí y ahora, pueda hablar fríamente, con los sentimientos contenidos, como si estuviera automatizado o programado para comportarme de cierta forma en éste o en cualquier otro momento de solemnidad.

Por el contrario, estoy, aquí y ahora, abierto a lo que va ocurriendo en este acto, que comprendo como acto original y no como pura repetición de actos anteriores, apenas semejantes al presente.

Cada vez que recibo homenajes como éste me siento experimentando homenajes diferentes, con espíritu propio, a pesar de la presencia de un ritual académico cargado de la casi siempre necesaria tradición. Igualmente, aunque no hubiera, de ceremonia a ceremonia, procedimientos que revelan trazos culturales, marcas históricas, tradiciones propias de cada Universidad que me hacen, para honra mía, su doctor, aun cuando una ceremonia formalmente repitiera a la anterior, yo me reinventaría en mi forma de sentirme, de verme, de expresarme

en el contexto de la ceremonia.

La curiosidad en la vida, la creatividad, la satisfacción de las necesidades a las que el acto de conocer se encuentra ligado, todo eso implica actividad metódica, procesos, rutina. La vida nos coloca frente al problema de saber hasta qué punto, sin prescindir de la rutina, somos capaces o no de escapar de la rutina de la vida misma. Hasta qué punto permanecemos creadores, inquietos, insatisfechos; hasta qué punto vamos siendo capaces de siempre preguntarnos y de no dejar nunca de asustarnos.

Por eso, aquí y ahora, me siento como si ésta fuera la primera vez que una Universidad me otorga el título de Doctor Honoris Causa. Por eso he estado durante todo el tiempo de esta ceremonia viviendo intensamente las reales emociones que me invaden.

Hay algo, sin embargo, que vengo repitiendo en celebraciones como ésta y en las que a veces debo hablar.

Voy evitando hacer discursos formales o discursos incluso no tan formales sobre temas de mi campo de reflexión.

He preferido, hasta ahora, hablar con palabras de buen querer, de agradecimiento o de reconocimiento por el estímulo y el desafío que recibo de Universidades como la vuestra.

Palabras de buen querer y de reconocimiento en las que hablo de mi gratitud a Elza, a quien tanto debí y debo,