

## Dialogando con Paulo Freire Ramón Flecha

En su discurso de investidura, Paulo nos dejó claro a todos que no se ha burocratizado su ser. Hablando del amor, de Elza y de Nita, redescubrimos a una persona en la que el sentimiento de no someterse a ninguna ortodoxia previa impregna todas las facetas de su vida. Si en general no conviene definir de un modo cerrado el marco de una entrevista, en su caso es completamente imposible. Si prefijas un espacio, un tiempo y un cuestionario acabado, te ocurre lo mismo que si analizas su trayectoria y la repercusión de su obra con esquemas preconcebidos: se te escapa lo esencial. Por el contrario, dialogando tranquila y naturalmente con él, sin la presión de querer convertirle enseguida en letra impresa, llegas a sentirte muy bien con una persona que pone el mismo entusiasmo en las grandes ideas que en las pequeñas cosas cotidianas. Ante una paella en la Barceloneta, paseando por el Barrio Gótico o tomando café en una terraza, fluyen creativas respuestas a preguntas que hace tiempo nos hacíamos, tanto si las teníamos previamente escritas, como si aún no

habíamos acertado a formularlas.

P. ¿Te das cuenta de que eres un símbolo, el pedagogo más conocido y carismático de los que quedan, quizá el último de una serie de grandes pensadores que ahora, con la tecnología, cuesta más que salgan? ¿Cómo se lleva eso, sabiendo que no es sólo celebridad, sino también mito?

R. Indudablemente, me alegra ser consciente de esto; sería una mentira que te dijera que me molesta, creo que nadie, mental y espiritualmente sano, puede negar eso. Pero, por otra parte, esa contestación aumenta enormemente el sentido de mi responsabilidad. La alegría de una tarde como la de ayer tiene como co-responsencia el sentido de mi responsabilidad frente a toda la gente que vino a verme y oírme, lo cual no me deja tiempo para hacerme vanidoso. Hay también una dialéctica y una riqueza en ese proceso que trato de describir. Un intelectual o un artista, que sólo buscan el aplauso del público y no trabajan su propio arte, desusan el tiempo de la responsabilidad y lo reemplazan por el tiempo negativo de la vanidad. Nunca había hablado de esto con tanta claridad, porque hacerlo hiere mi pudor personal.

P. Como sabes, tus escritos comenzaron a conocerse en nuestro país, en ediciones ciclostiladas, a finales de los años sesenta. Tanto las personas que los traían de latinoamérica, como los medios en que se difundían, pertenecían ge-

neralmente a movimientos de cristianos progresistas, lo cual parecía coherente con tus textos, en los que afirmas la contradicción de intereses entre los trabajadores y las clases dirigentes y defines al hombre como un ser inacabado cuya plenitud se haya en la unión con su creador. Durante muchos años, hubo en el movimiento de educación de adultos dos tipos de debates al respecto. El primero sobre el peso del cristianismo y el marxismo en tu concepción educativa, del cual ya se ha hablado y escrito mucho. El segundo sobre si tu propuesta pedagógica tiene un carácter universal o va exclusivamente dirigida a quienes comparten los planteamientos cristianos y marxistas. ¿Podrías aclararnos esta segunda polémica?

R. Mi reflexión pedagógica puede ser aceptada o rehusada por cualquiera, pero fundamentalmente es una reflexión de quienes se abren a la comprensión de la realidad, tal cual está siendo. Sólo a un reaccionario, de derechas o de izquierdas, le es imposible compartirla. Aceptando que mi conciencia está condicionada por la realidad en la cual estoy, también debo saber que tengo capacidad de intervenir sobre ella. Me parece que un buen marxista no podría negar esto, lo mismo que un cristiano de postura dialéctica, no reaccionario.

Yo considero que la práctica educativa es histórica, social, influida por las clases sociales y

culturalmente personal. Aunque no es la palanca para la transformación de la realidad, sí juego un papel importante en ese proceso. Parto de que la práctica educativa está sometida a límites, pero tiene una cierta eficacia. Si no estuviera sometida a límites sería omnipotente y, si estuviera totalmente sometida a ellos, no podría hacer nada; pero, al estar simplemente sometida, puede hacer algo. La cuestión, política y no sólo pedagógica, para los educadores es saber históricamente, culturalmente, cuáles son los límites que la educación plantea aquí. Si encontramos los límites, percibimos la eficacia que puede tener y, entonces, captamos el influjo que esta educación puede ejercer en una cierta conciencia.

Asumo una concepción educativa sustantivamente democrática. No acepto en absoluto la manipulación de las masas populares por los liderazgos revolucionarios, ni la manipulación de los educandos por el educador. Pero también rehúso la postura espontaneísta de los liderazgos frente a las masas y de los educadores frente a los educandos. Tanto los líderes como los educadores tienen que hacer, que intervenir. El rol de los intelectuales debe ser intervenir y no quedarse como espectadores. Una cosa es intervenir como expresión natural del ser del intelectual y del político, y otra cosa es hacerlo sin dejar posibilidad de intervención a las masas y a los individuos. Por eso

me siento sustantivamente democrático.

P. Aunque en la práctica pueda ser distinto, teóricamente al menos parece difícil casar el paradigma de la reproducción de Bourdieu y Passeron, Althusser, etc. con los optimismos pedagógicos. Incluso apuntan a una solución teórica a este problema al decir que los maestros bien intencionados, que piensan que con su práctica van a contribuir a cambiar el mundo, lo que están haciendo en realidad es legitimar la autonomía relativa del sistema educativo.

R. Desde una concepción profunda e histórica de la realidad, se ve que eso no es verdad. La clase dominante europea tiene una gran conciencia de clase para sí y, cuanto más grande sea esa conciencia, mejor puede organizar su política educativa de una manera casi impecable. Eso no pasa en las clases dominantes latinoamericanas; la brasileña comienza a preocuparse por lo educativo.

Por otro lado, considero que sería una ingenuidad de los educadores el pensar que solos, cumpliendo bien su tarea, ya estarían trabajando mucho por la transformación radical de su sociedad. Otra cosa es cuando las organizaciones de profesores empiezan a participar de un movimiento más amplio, político, en la sociedad civil, en contacto con los sindicatos de trabajadores y de los partidos progresistas. Contribuyen así, desde la actividad de las escuelas, a una praxis política. Indu-

dablemente el papel de esos educadores progresistas es bien distinto del convencional de la escuela, aunque es difícil porque supone nadar contra la corriente en lugar de a favor de ella.

P. Dices que no te sientes nada vinculado con la pedagogía no directiva. Quizá esto sea verdad respecto del no directivismo de Rogers, pero parece que sí hay puntos de contacto con la pedagogía institucional francesa, cuando dice que, a partir de las limitaciones de la institución, la escuela concreta, el grupo, etc. puede aspirarse al análisis social.

R. También entre los liberales pueden encontrarse puntos de contacto con Marx. Pero, profundizando en la cuestión, yo me coloco en una posición contraria a la pedagogía no directiva por el hecho mismo de que también la naturaleza misma de la educación es en sí directiva, no se puede educar sin direccionar, y ahí me distancio de una pedagogía que, siendo directiva, es manipuladora. No acepto que yo tengo la libertad y debo imponerla a los alumnos en nombre de su libertad; ésa es una pedagogía directiva, pero autoritaria.

P. Una persona, que había trabajado contigo, cuestionó el otro día que, en las cartillas de la campaña de alfabetización de Nicaragua, salieran demasiado los comandantes. ¿Qué piensas tú al respecto?

R. Creo que tenemos que ser eminentemente realistas. Un país de ese tamaño, que vivió durante décadas bajo un régimen terrible. Un pueblo que vivió una experiencia trágica de muerte, de dolor, de explotación, de prohibición, con la permanente sombra de la Dictadura sobre ellos, ideologizando en favor de Somoza, que tenía el 75% de la riqueza del país. Un pueblo que con la pelea y la lucha alcanza el poder y la historia en sus manos, pero que el poder más grande del mundo, el imperialismo americano, comienza a amenazar su revolución. Un revolucionario que pasó por esta lucha, que sabe la significación más profunda del dolor de su pueblo tiene el derecho de poner el nombre de los líderes y tiene que decir al pueblo que pelearon por él. Hay que vigilarlos, pero reconociendo también su liderazgo. Si dices que se necesita más diálogo con ese pueblo, antes de poner los nombres de los líderes, los americanos llegan antes.

Después hay que tener la valentía de volver al punto de partida para recorrer la trayectoria que fue hecha más aceleradamente. Yo les dije en Nicaragua: ésta es una revolución mía, no porque es nueva, sino porque es inquieta frente a ella misma; me gustaría que nunca dejara de ser abierta, tiene que madurar pero nunca envejecer, no permitir su burocratización.

P. Una de las cuestiones en las que más has insistido estos días

ha sido en la actitud a tomar ante la escuela pública. ¿Es éste un debate muy candente en Brasil?

R. Efectivamente. Desde hace muchos años, hay una larga tradición de lucha en favor de la escuela pública. La Iglesia más conservadora, no la más progresista, está en contra de esa lucha, pero yo estoy completamente convencido de que es bueno el camino de la escuela pública. Hay que pelear para que la educación de calidad se dé también en ella. La Universidad tiene una gran responsabilidad en la capacitación de los docentes, que tiene que ser permanente.

P. Con frecuencia, hablas de Ferrer y Guardia y la Escuela Moderna. ¿Cuáles fueron las dimensiones y las causas de su influencia en Brasil?

R. Llegó a ser muy importante alrededor de los años veinte. En mi misma ciudad había una escuela moderna y en Sao Paulo existían un mínimo de tres, incluso con ese mismo nombre. Ahora, dos pedagogos brasileños están haciendo una larga investigación para ubicar la influencia de la Escuela Moderna en nuestro país. Tenemos una falta de profundización en este tema, pero podría ser que tuviera relación con la fuerte presencia anarquista en los obreros brasileños, durante las dos primeras décadas de siglo, con el impulso de inmigrantes italianos y españoles.

P. Últimamente mencionas a Vygotsky en tus conversaciones. ¿Cuáles son las cuestiones de su

obra que más te han interesado?

R. Cuando le leí por primera vez, me dije: ¡Pero si este hombre me influenció sin yo saberlo! Era un hombre fantástico; su propia posición independiente, una cierta rebeldía, que no se acomodaba, ... Su gran contribución de este fin de siglo es el rol de la conciencia, una comprensión dialéctica de la misma que va más allá de una comprensión mecanicista (mientras que ambas posibilidades están en Marx). Su énfasis del papel de la subjetividad en el proceso cognoscente, desde un punto de visto científico y no idealista, es fundamental en la pedagogía y la política. Yo defiendo en ambas una postura crítica del sujeto cognoscente y creo que Vygotsky tiene mucho que ver con esto. Hay que revivirlo hoy.

P. Entre muchos intelectuales de la Europa mediterránea, bastantes de ellos gestores de recursos culturales, se ha extendido una corriente de pensamiento que rechaza conceptos como utopía, progreso, ideología y estética, oponiéndoles los de individuo, realismo y estética. Últimamente, tú hablas mucho más que antes de la estética, pero sin oponerla a la ética, con un cierto sentido platónico. ¿Cómo ves esa relación en el campo educativo?

R. Me interesa la belleza de los procesos, de la acción de la vida. Soy incapaz de mirar una mesa, en la cual me voy a sentar a tomar un café, sin procurar descubrir

algún momento de belleza que me la haga agradable. De la misma forma, encuentro que la práctica educativa es extraordinariamente bonita, dependiendo de la capacidad creadora de quien la protagoniza. Para mí, cuanto más se orienta hacia la desocultación de la realidad, tanto más bonita es. Siendo bonita, trae consigo un momento moral, ético. La belleza está asociada a la eticidad, yo no la separo. Además, no disocio todo ello de la politicidad; veo una belleza enorme en trabajar por una pedagogía que ayuda a la liberación y una fealdad horrible en una pedagogía reaccionaria.

P. En la Reforma Educativa, que estamos debatiendo ahora, se da mucha importancia a las ideas de adaptación y diversidad. Se establecen diferentes niveles de concreción del currículum, para adecuarlo a cada realidad, rompiendo así con la uniformidad. Tú has hablado y escrito mucho de la necesidad de que la educación parta de la propia realidad sociocultural. ¿Lo decías en el mismo sentido?

R. Creo que la escuela básica, la escuela fundamental, desde el aprendizaje de la lecto-escritura hasta el final de la secundaria, debería dar una visión global a todos los ciudadanos, que abarcara su sociedad, su época, su historia. Estoy a favor de adaptar, pero no para quedarse en esto. Por ejemplo, sería una tontería que en una escuela

rural se diera un contenido programático urbano, pero sería antidemocrático que sus niños se quedaran simplemente a nivel de lo rural; cuando se discute el problema rural, se descubre que tiene su raíz en el núcleo urbano y no allá. El punto de partida se debe tomar como mediación para alcanzar la generalidad, que está fuera de él. En otras palabras, sería necesario trascender el núcleo local para descubrir fuera la razón de ser de lo que pasa en su interior, pero nunca partir de fuera. Así se evitaría el enquistamiento de capas sociales, el ofrecer sólo a unos privilegiados una visión más amplia de la totalidad de la sociedad, lo cual es injusto.

P. ¿Tiene sentido dar una formación académica universitaria a los educadores de adultos, contando con que se les ha de sacar de su propio medio?

R. Claro que tiene sentido. La cuestión es que la Universidad se acerque un poco más a la práctica, para dejarnos contagiar por los hechos concretos. Hay universidades que tienen buenas postgraduaciones en educación de adultos, con profesores que conviven con los proyectos populares. De otra forma, sólo aconsejan libros y, cuando algún alumno les pregunta: "¿Conoce usted lo que está pasando aquí cerquita?", contestan: "No, no hay tiempo".

Tengo la certeza absoluta de que el educador debe someterse personalmente a una rigurosidad científica, sea a tra-

vés de la Universidad o no, aunque debería ser a través de ella.