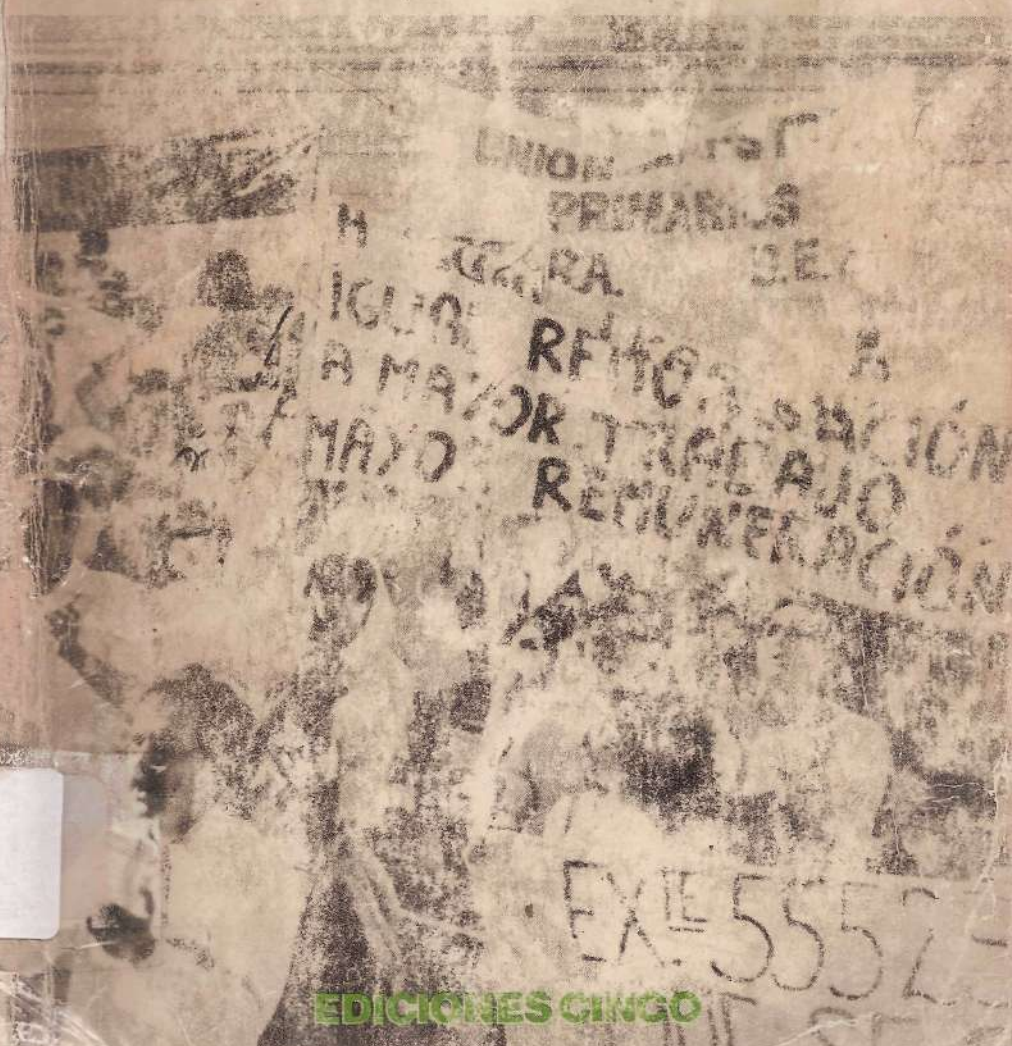


PAULO FREIRE • MOACIR GADOTTI
SERGIO GUIMARAES • ISABEL HERNANDEZ

PEDAGOGIA DIALOGO Y CONFLICTO



EDICIONES GINGO

PEDAGOGIA: DIALOGO Y CONFLICTO

**PAULO FREIRE • MOACIR GADOTTI
SERGIO GUIMARAES • ISABEL HERNANDEZ**

**PEDAGOGIA
DIALOGO Y CONFLICTO**

EDICIONES CINCO

A todos los que nos preguntan.

Título del original en portugués:

PEDAGOGIA: DIALOGO E CONFLITO

Traducción: Beatriz I. Romero

Diseño de tapa: Manuel Amigo

© 1987 by Ediciones Cinco

Florida 165, 5° Piso, Of. 505

Buenos Aires

Queda hecho el depósito
que marca la ley 11.723

Editado e impreso en la Argentina

ISBN 950-9693-13-8

Este libro se terminó de imprimir en los
Talleres EDIGRAF S.A. Delgado 834,
Buenos Aires, República Argentina,
en el mes de noviembre de 1987

A LOS LECTORES

Los estudios sobre educación fueron signados, en particular a partir de la década del '60, por un carácter *tecnicista* y *formal*. Las nuevas formas de estudio e investigación educacional distantes de los modelos positivistas (entre ellos, el funcionalismo, el sistemismo, el empirismo, y el estructuralismo), eran frecuentemente llamadas "orientaciones atravesadas", que necesitaban "correcciones" en función de un paradigma científico general cuyas dimensiones eran muy poco visualizadas.

La llamada *investigación participante*, o "investigación-acción" (Thiollent: 1985), vino a romper con este círculo cerrado, estableciendo nuevos *criterios de validez* para la investigación en ciencias humanas.

Hoy la ruptura con los paradigmas positivistas está cada vez más clara. Esos modelos, en cierta forma, ya agotaron sus posibilidades.

Por otro lado los nuevos paradigmas están todavía en elaboración. Mientras tanto, hoy existe suficiente consistencia teórica en las formas alternativas de estudiar, investigar, enseñar y aprender para dar tranquilidad a todos aquellos que se "aventuran" en esa dirección.

Como dice Jara, "la crítica al positivismo y funcionalis-

mo característicos de la investigación clásica, vienen transformándose en una búsqueda de nuevos enfoques que permitan convertir la investigación en un arma para la acción social y la transformación de la realidad. De una preocupación inicial por los métodos y técnicas participantes, se fue pasando a una concepción de investigación participante como opción metodológica e ideológica, que sirva de enfoque estratégico para la acción popular”.

En este pequeño libro, que pretendemos sea una *iniciación a los estudios pedagógicos*, procuramos tratar los principales temas de la educación contemporánea de forma dialógico-dialéctica, poniendo en práctica una *teoría del conocimiento* que tiene como dimensión principal la *naturalidad dialógica de la producción del saber*, valorizando un método de investigación que suele ser considerado trivial por la escolástica academicista.

La experiencia de Paulo Freire en esa metodología viene desde tiempo atrás. En Brasil, el primer trabajo publicado en coautoría con Sergio Guimarães, es *Sobre Educación*, que cuenta con dos volúmenes (1982-84). Otro libro dialogado: *Por una pedagogía de la pregunta* (1985), en colaboración con un intelectual chileno, que trabaja actualmente en Ginebra, Antonio Faundez. El libro *Esa escuela llamada vida* (1985), con Frei Betto, sigue el mismo paradigma metodológico.

A semejanza del nuestro, respondiendo también a preguntas que todos se hacen, en los EE.UU., Paulo Freire e Ira Shor, profesor de New City University, están terminando otro trabajo que todavía no tiene título.

Tenemos la certeza de que no es posible separar *teoría y método*. En la concepción positivista basta tener rigor metodológico para atribuir a la investigación un carácter científico, no poniéndose aquí en cuestión la validez, o la relevancia del objeto investigado; *el método absorbe a la teoría*.

El positivismo trasladó a las ciencias humanas y a la educación el método de las ciencias naturales.

Desde una perspectiva dialéctica existe una identidad y una distinción entre teoría y método, entre el método de las ciencias humanas y el método de las ciencias naturales. Como dice Lowy, “las visiones del mundo de las clases sociales condicionan no solamente la última etapa de la investigación científica social, la interpretación de los hechos, la formulación de las teorías, sino la elección misma del objeto de estudio, la definición de lo que es esencial y de lo que es accesorio, los interrogantes que planteamos a la realidad, en una palabra, la problemática de la investigación”. La perspectiva positivista no tiene en cuenta la *óptica de clase* ni el hecho de que en las ciencias humanas y en la educación (principalmente) el propio investigador forma parte de la realidad investigada.

La *cuestión de validez* y del *rigor metodológico* en el contexto del estudio y de la investigación participante, emancipatoria, se presenta de forma diferente y antagónica en relación a la óptica positivista, porque el método y la teoría son inseparables. Para los positivistas, los hechos sociales son considerados como cosas. Es conocida la afirmación de Augusto Comte, en su *Curso de filosofía positivista*, que el positivismo tiende a “consolidar el orden público, por la propagación de una sabia resignación”.

Por el contrario, Marx atribuye a la ciencia y a la investigación un papel liberador, “crítico y revolucionario”, como lo afirma en el postfacio de la segunda edición de *El Capital*. Toda investigación en educación, incapaz de comprometerse con ese principio liberador, ocultándose atrás del llamado “rigor metodológico”, es necesariamente una investigación conservadora. Como demostró exhaustivamente Jürgen Habermas, la ideología (mistificación) de la investigación en ciencias humanas es la reducción de todos los intereses al de las ciencias naturales, que es el interés instrumental.

En las sociedades comprometidas en el proceso de racionalización (modernización), la investigación científica es utilizada como instrumento de legitimación de la dominación:

la dominación es justificada "científicamente". De ahí surge que desde el punto de vista marxista, los *modelos emergentes de la investigación* son superiores a los modelos tradicionales. Los modelos emergentes de la investigación ya no representan el punto de vista de una clase determinada para ejercer una futura dominación sobre otra clase, sino el punto de vista de una clase cuya histórica misión es superar esa dominación.

Más que preguntarnos sobre *el método científico* (como pretenden los positivistas) es preciso descubrir los posibles métodos científicos condicionados por la especificidad de los múltiples objetos de la investigación, tanto dentro de las ciencias humanas como de las ciencias naturales. No se trata de aislar cada objeto de conocimiento, aprisionado por su método. La exigencia de un procedimiento *interdisciplinario* es indispensable para evitar tanto el *sectarismo*, que se gana el "rótulo" de crítica rápida y en función de este rótulo descarta contribuciones importantes, cuanto el *eclecticismo*, que trata de yuxtaponer lo que "tiene de bueno" cada método.

Una verdadera "vigilancia epistemológica", al decir de Bachelard, consiste en no aceptar como terminados los "procedimientos metodológicos", sino en reelaborarlos históricamente en cada contexto. No transplantarlos mecánicamente. La historia de un método (camino) sólo puede ser "contada" al finalizar la investigación. La dirección tomada inicialmente es siempre provisoria.

Nuestro intento, en este pequeño libro, no pretende ir más allá de una pequeña contribución, por un lado en la búsqueda de *alternativas metodológicas*, y por otro en la búsqueda de respuestas a preguntas que todos los educadores se hacen al conducir su acción político-pedagógica en una dirección emancipadora.

Aunque de forma no siempre explícita, procuramos situarnos al lado de las principales corrientes o tendencias de las *concepciones actuales de la educación*.

Ese debate se da inicialmente entre los propios autores,

evidenciando sus convergencias y divergencias para extenderse a las concepciones pedagógicas tradicionales o liberales.

Evitando el debate de las cuestiones ideológicas de la pedagogía, tanto los pensadores tradicionales como los liberales buscan centrar sus análisis en los llamados "contenidos" del "saber sistematizado". Mientras tanto, para aquel educador que reconoce la contradicción principal de la sociedad capitalista, no puede haber otra posibilidad sino la de poner su acción educativa al servicio de la superación de esa contradicción. Así como los pedagogos burgueses tratan de mantener a sus educandos apartados de las luchas sociales, los pedagogos que no esconden el carácter de clase de su acción educativa toman partido, desmitificando el carácter de clase de la pedagogía burguesa y proponiendo el compromiso de los educadores-educandos en la efectiva transformación de esta sociedad. Como decía Wilhelm Reich en 1934 (pág. 12), "la adquisición de la conciencia de clase por las capas oprimidas de la población es la primera condición para una transformación revolucionaria del sistema social en vigor".

Contrariamente a lo que piensan los liberales conservadores o progresistas, el componente decisivo que marca la diferencia entre una *pedagogía revolucionaria* y una *pedagogía burguesa*, conservadora, es la conciencia de clase que se forma en las prácticas de clase que tienen lugar en el interior de la sociedad burguesa.

Es en la línea de explicitación de estas cuestiones, debatidas en forma viva y comprometida, que pretendemos dar una contribución al joven educador de hoy, mostrando un camino, después de muchas *andanzas*, recogiendo una experiencia aquí y otra allá, aprendiendo aquí y allá. Tratamos de sintetizar así lo que aprendimos en ese recorrido, socializando una experiencia vivida, desafiando al lector a proseguir en el camino colectivamente.

Moacir Gadotti
São Paulo, Junio de 1985

DESDE ARGENTINA

DESDE ARGENTINA

*Isabel Hernández**

A mediados del año pasado, un año más tarde de revisado y entregado el texto de este libro para su edición en Brasil, recibí una invitación por parte de Paulo Freire y Moacir Gadotti, para sumarme al diálogo abierto en estas páginas.

Reflexionar sobre temas como los que aquí se proponen, desde la Argentina actual, transitando el cuarto año de restauración democrática y en pleno proceso de desarrollo del Congreso Pedagógico Nacional, plantea una irresistible atracción y a la vez un reto, un verdadero desafío.

La Educación y la Política, el diálogo y el conflicto, las alianzas y los pactos, los estadios de ingenuidad y la agudeza crítica que definen el carácter de toda lectura social, constituyen el núcleo central que da vida a la secuencia dialógica de este libro. Referido sustantivamente a la realidad brasileña, el mismo ofrece sin embargo, y gracias al núcleo temático y metodológico del que hablamos, un excelente punto de mira a través del cual es posible y efectivo

* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y Miembro por Latinoamérica del Comité Ejecutivo del International Council for Adult Education (ICAE).

analizar los grandes y complejos problemas de la educación en la Argentina.

Pero hay algo más, y es que a pesar de que estamos frente a un texto de indiscutible actualidad, en la medida en que se profundiza en la lectura crítica de este libro, se percibe una clara intención de apuntar al esclarecimiento de experiencias pasadas. Como si se tratase de renovar en el presente, los términos de un antiguo diálogo, donde las ideas de proceso y movimiento no están, ni pueden estar ausentes. Un diálogo que, si bien en nuestro caso, registra con Gadotti diez años de historia, y con Paulo quince, en los hechos evoca a su vez viejos e innumerables encuentros con educadores populares que trabajan en las más diversas realidades de América Latina. Por lo cual también están presentes en este diálogo, la referencia a experiencias educativas concretas, personalizadas, y la tensión entre lo específico y particular, y aquello dable de generalizar.

Este hecho reviste para nosotros sustancial importancia. Porque, si bien la recuperación de la memoria colectiva, constituye un paso sustantivo en la organización y en la experiencia política de un pueblo, en el plano individual ocurre otro tanto. El rescate de la propia experiencia y nuestra capacidad de reflexionar críticamente sobre ella, constituirá finalmente el marco interpretativo a través del cual accederemos a la comprensión de nuevas realidades sociales.

Este convencimiento, en esencia, encierra la razón fundamental por la cual hemos decidido aceptar el reto, y nos sumamos desde Argentina, al diálogo propuesto en este libro por tres educadores brasileños, de la trayectoria política, el nivel interpretativo, y el compromiso humano de Paulo Freire, Moacir Gadotti y Sérgio Guimarães.

LOS ORIGENES Y LA PERMANENCIA DE UN DIALOGO PARTICULAR

Fue durante nuestra experiencia de trabajo en Chile, en los años 70, que nació la primera instancia de un diálogo, del cual quedan algunos testimonios escritos, y en el que Paulo, desde Ginebra, nos alentaba con fuerza y entusiasmo casi instintivos¹, porque ya estaba convencido de que nuestro trabajo "no tenía ni podía tener nada de neutro", por el contrario "Isabel, tanto como aquellas y aquellos que con ella trabajaban dejaban bien claro, desde el comienzo, que su opción era político-pedagógica, y no sólo, apenas pedagógica"².

Luego, en 1974, de esforzado regreso a la Argentina, recuerdo las consultas sobre aquella cuidada edición de

¹ "No fue así, por puro gesto irresponsable que, escribiendo a Isabel, a quien todavía no conocía personalmente, que dije, cierta vez, que sería una honra para mí si pudiese trabajar con ella en aquel proyecto en América Latina. Es que el estudio del proyecto y el acompañamiento del mismo a través de noticias que me hablaban de cómo se iba desenvolviendo, me convencían de la coherencia entre la práctica de carácter liberador y el discurso en él contenido". FREIRE, Paulo en: PREFACIO A HERNANDEZ, Isabel: *Educação e Sociedade Indígena* (Uma aplicação bilíngüe do método Paulo Freire) - Edit. Cortez, Sao Paulo, Brasil, 1981.

² FREIRE, Paulo: PREFACIO... *Op. Cit.*

“Concientización y Liberación”³ que con gran entusiasmo llevamos a cabo desde Rosario, y nuestras palabras de presentación al diálogo que Paulo desde el Instituto de Acción Cultural de Ginebra nos proponía a los educadores argentinos:

“Paulo Freire nos propone aquí un diálogo... en especial para aquellos que se comprometen cabalmente en el acto de enseñar y aprender, aquellos que eligen el riesgo de vivir por las razones de los dominados. Un diálogo abierto y crítico, un diálogo para todos, menos para aquellos que se embanderan en el autoritarismo, la mentira y la mistificación de la realidad. Estos no dialogan, a éstos sólo les resta esperar...”⁴.

Palabras que nítidamente reflejaban los palmos de terreno conquistado tras los paradigmas reformistas de la década del 60, pero indudablemente ingenuas por su incapacidad de advertir las dimensiones del monstruo que se venía gestando en el seno del polo autoritario y mistificador de la sociedad argentina de entonces.

Después, durante los años de repliegue, de silencio obligado, de cultura de catacumbas y sobrevivencia, optamos por el camino de responder desde el anonimato a los antagónicos, aquellos con quienes no se dialoga, al decir de Gadotti⁵, los que suelen aprovechar el reino del terror para encubrir la verdad:

³ *Concientización y Liberación*: Una conversación con Paulo Freire (FREIRE, Paulo; DARCY DE OLIVEIRA, Miguel y Rosiska; CALAME, Mireille; REED, David; RUIZ, Luis y HERNANDEZ, Isabel) - Edic. AXIS, Rosario (Arg.), 1974.

⁴ HERNANDEZ, Isabel: PRESENTACION a *Concientización...* Op. Cit.

⁵ Ver GADOTTI, Moacir: *Educação e Compromiso* - Edit. Papyrus, Sao Paulo (Bras.), 1985, págs. 48/49, y “Pedagogía do Conflicto” en *Revista Educação e Sociedade* Nro. 2, Campinas, 1980.

Pbro. Edmundo García Caffarena: “Paulo Freire o la desmistificación de la docencia” en *La Capital* - Rosario (Arg.), 23 de agosto de 1975.

“En Río y en San Pablo, educadores responsables y sacrificados, con conciencia de las reales dificultades de la empresa, nos informan que no sólo ha sido feliz solución para Brasil el alejamiento del maestro, sino que nadie, educador que se respete, habla en este momento “en serio” al calificar como tal, a Paulo Freire”.

Grupo de Trabajadores de la Educación de Rosario, (Argentina)⁶:

“Nosotros queremos decirle a este apóstol de la ‘mistificación’ que las cárceles brasileñas estuvieron y están llenas de auténticos educadores ‘responsables y sacrificados’. Que conocemos también a muchos de ellos que hoy deben continuar la labor del maestro en el exilio, y lo hacen con la profunda convicción que tanto temen los mistificadores, esa convicción que sólo el auténtico revolucionario conoce, porque elige educar para la liberación, y reconoce en cada acto la misión histórica de su praxis”.

Poco tiempo más tarde, reanudamos nuestras “andanzas”, dentro y fuera del país, las que un día en São Paulo, se sumaron a las de Gadotti: cálidos encuentros a los que infaltablemente se sumaba Mauricio Tragtemberg, Henrique Rattner o Demerval Saviani, y muchos otros educadores amigos. Lo Político y lo Pedagógico, en uno y otro contexto nacional, eran el centro de debates y fructíferas polémicas, “entre la PUC y la UNICAMP”⁷.

⁶ “TEMAS DE EDUCACION EN DEBATE: Respuesta a E. García Caffarena” en *Revista de Ciencias de la Educación*, Año V, Nro. 13/14. Buenos Aires, octubre, 1975.

⁷ Pontificia Universidade Católica (Sao Paulo) y Universidade de Campinas.

Las cartas de Paulo, los envíos de Gadotti, sus libros⁸, sus andanzas por Argentina, su visita de trabajo en Buenos Aires... tantos proyectos⁹. Y casi por aquel tiempo, el retorno de Paulo a Brasil (1980), su "relectura de la sociedad brasileña", aquel diálogo franco, directo, cara a cara, retomado otras veces también en ese país, y luego en Managua (1983). Para llegar finalmente a aquel día, en el que (con cierto orgullo genuino, por qué no decirlo, de quien vuelve a vivir en democracia), nos estuvo permitido extenderle a Paulo, una cálida invitación, con el apoyo del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, para que regresase a la Argentina, y desde aquí retomase el diálogo directo con nuestros educadores populares¹⁰:

"Esta noche confirmo mi amistad y solidaridad con Buenos Aires y Argentina, que es la misma que tuve cuando supe que

⁸ Tal vez por el carácter de mis reflexiones en un momento político tan complejo (1980), recuerdo el impacto que me produjo recibir en Buenos Aires la tesis doctoral de Gadotti: *L'Education contre l'education* (Université de Genève, 1979), y más recientemente (y frente a etapas de la vida tan similares): su *Dialéctica do Amor Paterno*, Edit. Cortez-Autores Asociados, São Paulo (Bras.), 1985.

⁹ En aquellos años firmamos el primer acuerdo entre educadores brasileros (URPLAN-PUC), y argentinos (IIDI Artes y Ciencias), para realizar en forma conjunta un estudio sobre la historia de la educación de adultos en ambos contextos nacionales. Ver aspectos del mismo en MANFREDI, Silvia: *Política y Educación Popular* - Edit. Cortez - Autores Asociados, São Paulo (Bras.), 1981, y HERNANDEZ, Isabel y FACCILOLO, Ana M.: "La Educación de Adultos en la Argentina de la Última Década", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 7, Nro. 1 y 2, OEA-CREFAL, México, 1984. Asimismo HERNANDEZ, Isabel y FACCILOLO, A. M.: "La Educación de Adultos en la Argentina", en *Cuadernos - Fundación - Dr. Eugenio A. Blanco* Nro. 3 - Buenos Aires, Diciembre, 1983.

¹⁰ Ver Paulo Freire en Buenos Aires - CEAAL - Buenos Aires, junio de 1985 (Acto Preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, Buenos Aires, 21 de junio de 1985) y HERNANDEZ, Isabel: "Democracia, Participación y Educación Popular: Análisis de una experiencia", en *Nuevo Proyecto*, Nro. 3-4, CEPNA, Buenos Aires, 1987.

mis libros habían sido sacados de las librerías y de las bibliotecas de este país..."¹¹.

Sin duda se trató de retomar un diálogo en el fondo ininterrumpido, posiblemente más crítico, pero donde sin embargo "nadie es totalmente crítico o totalmente ingenuo", como planteará Gadotti en este libro, sino que nos seguimos esforzando por alcanzar "niveles decrecientes de ingenuidad". En esta dirección es Freire quien más se ha comprometido, y quien mejor nos ha mostrado el camino¹².

Aquí en Buenos Aires, en aquel diálogo reciente, Paulo nos decía:

"... es difícil andar por las calles de la historia sin sufrir alguna de estas dos tentaciones (objetividad-subjetividad)... yo también las tuve y anduve cayéndome un poco para el lado de la subjetividad (La Educación como Práctica de la Libertad)... Lo que pasa es que yo me hice esta autocritica hace trece años, pero hay personas que siguen criticando ese libro sin haber leído la crítica de mí mismo..., a veces uno es criticado por críticos que no comprenden el tiempo histórico del criticado, lo cual no es justo"¹³.

A su vez, en uno de sus escritos anteriores aclaraba:

"... a mí no me gusta cambiar mis libros en sus diferentes ediciones sino superarlos (si puedo) a través de otros. Es esto lo que intento ahora al escribir este nuevo libro en el cual, tomando distancia de mis experiencias anteriores de educador,

¹¹ Paulo Freire en Buenos Aires, Op. Cit., pág. 9.

¹² Ver "Freire visto por Freire" en TORRES, Rosa M.: *Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire* - CECCA-CEDECO, Quito (Ecuador), 1986, págs. 25/45.

¹³ Paulo Freire en Buenos Aires... - Op. Cit. pág. 17. (El subrayado es nuestro).

busco sorprender y criticar lo que me parece haber sido ingenuo en mis primeros trabajos”¹⁴.

y más recientemente:

“... mi posición es la de que toda rigurosidad conoce un momento de ingenuidad. Y no existe ninguna rigurosidad que esté ya establecida en cuanto tal por decreto. Lo que es absolutamente riguroso hoy, puede ya no serlo mañana, y viceversa”¹⁵.

Sin duda Paulo ha conseguido movilizarlos con esta idea recurrente de superación crítica, la que desde hace tiempo se ha transformado en una permanente preocupación entre los educadores jóvenes argentinos, y en lo personal ha caracterizado últimamente nuestro diálogo con Paulo y con Gadotti.

Por otra parte, y en la misma dirección, intuimos que comienza hoy un particular encuentro con Sérgio Guimarães, con quien, aún sin conocerlo personalmente, consigo homologar sus reflexiones a las de muchos educadores populares que en toda América Latina conforman una generación nueva, activa, esperanzada. Son los que aquí en Argentina nos visualizan a nosotros, a nuestra generación¹⁶, como los protagonistas de un tiempo feliz, no exento de

¹⁴ FREIRE, Paulo: *Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural - Siglo XXI*, 7a. Edic., México, 1978, pág. 15.

¹⁵ FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio: *Por una Pedagogía de la pregunta*, Edic. La Aurora, Buenos Aires, 1986, pág. 60.

¹⁶ Gadotti comenta en este libro (pág. 22): “... soy 20 años más joven que Paulo, y Sergio es 10 años más joven que yo”. Faltaría agregar que Gadotti y yo somos de la misma generación. Asimismo, coincidí plenamente con Gadotti que al incluir a Sergio en este diálogo “hubo una asociación feliz en que el dúo se transformó en un trío” (a esta altura en un cuarteto), con una mayor capacidad de absorber vivencias, no sólo cronológicamente, sino sobre todo “porque hemos tenido una experiencia y un compromiso común, con la educación en el Brasil y fuera de él” (pág. 23).

frustraciones, de cuyas enseñanzas aún tenemos mucho que aprender. Somos para ellos, los autores de un proyecto social que no fue posible concretar, y permanentemente nos piden, por un lado testimonio de aquel pasado inmediato (la década de los 60 y los principios del período del 70), y por otro, nos ayudan a superar viejas ingenuidades y arraigadas prácticas voluntaristas.

Por último y siempre en la tarea de esclarecer los términos de este diálogo, creemos que vale la pena hacer alguna reflexión, desde nosotros, sobre la técnica del libro “hablado”, “dialogado”.

Haciendo referencia, en las páginas siguientes, al tema de la lectura, la escritura y la educación crítica (a las que Paulo califica como las que “fundamentalmente saben situarse en el contexto en el que se desarrollan”, y establecen “permanentemente un movimiento dinámico entre la palabra y el mundo, y viceversa”), Sérgio opina que:

“el desequilibrio provocado con el desarrollo de la lectura, en detrimento del polo activo de la escritura, esa no-asociación es la que en general mantiene la vieja discriminación entre autores/lectores. El resultado es obvio: por un lado, como productores, sólo una reducida elite continúa escribiendo, y por otro, una masa enorme de consumidores de lectura, sin posibilidad de acceso al desenvolvimiento de la propia competencia escrita” (pág. 174).

El permanente incentivo hacia el desarrollo de la lectura crítica, y sin duda alguna, la técnica recientemente adoptada del libro hablado¹⁷, son algunas de las tácticas que nos propone Freire, para combatir la disociación acerca de la cual argumentaba Sérgio:

¹⁷ Ver bibliografía referida a las diversas publicaciones dialogadas de Freire con Antonio Faundez, Sérgio Guimarães, Frei Betto, e Ira Shor.

“De hecho —nos advierte Paulo— hablar un libro entre dos, entre tres, en lugar de escribirlo solo, rompe un poco, por lo menos, con cierta tradición individualista en la creación de la obra . . . La vivacidad del discurso, la liviandad de la oralidad, la espontaneidad del diálogo, en sí mismo, no sacrifican en nada la seriedad de la obra o su necesaria rigurosidad”¹⁸.

Esa vivacidad, esa espontaneidad propia del lenguaje coloquial, es la que nos proponemos mantener en las páginas que siguen, conscientes de que esta decisión agrega una exigencia más al desafío que inicialmente mencionamos. “Sumarnos al diálogo” y caracterizarlo como “abierto”, expresiones que hemos utilizado en estas notas, no significan estrictamente entrar de lleno, desde otro espacio y con otra temporalidad, en medio de opiniones vertidas al calor de un debate, o estructuradas en base a una unidad temática. Esto no sería recomendable, ni posible.

Lo que haremos es opinar desde el contexto argentino, sobre buena parte de los temas que surgen del diálogo directo y franco que mantienen los autores brasileños entre sí. Complementar opiniones, marcar diferencias, ofrecer otros puntos de vista, en el fondo, recrear “un diálogo entre iguales o diferentes, nunca entre antagónicos”. En pocas palabras, continuar desde Buenos Aires, en 1987, la reflexión que iniciaran tres años atrás, en Itanhaem (São Paulo) “num sábado bonito, ensolarado, sentados en torno de una mesa”, tres educadores populares preocupados por problemas políticos y pedagógicos de candente actualidad en toda América Latina.

¹⁸ FREIRE, P. y FAUNDEZ, A: *Por una pedagogía de la pregunta* . . . Op. Cit., pág. 11.

UNA LECTURA DESDE EL CONTEXTO ARGENTINO: EL CARACTER DE NUESTRA CRISIS

La realidad política y educativa de la Argentina actual es muy diferente a la que atraviesan los colegas de Brasil; por lo tanto, en este sentido, también lo son sus reflexiones. 1987

Si bien ambas sociedades insertas en el concierto de las naciones latinoamericanas, atraviesan la misma crisis de desarrollo, cada referencia a la economía, a la sociedad y a la cultura, así como a los niveles de conciencia y organización de los educadores populares brasileños, gozan de un perfil y hablan de una magnitud en base a escalas, que nos distancian incuestionablemente¹⁹.

El lenguaje aquí utilizado, expresión directa de la organización de cada experiencia histórica, también es muy

¹⁹ Ver al respecto un análisis comparativo entre el desarrollo de la Educación Popular en Brasil y en otros países del continente, en relación con nuestra realidad, en: HERNANDEZ, Isabel: “La Educación Popular en la Argentina”, en HERNANDEZ, I. et. al.: *Saber Popular y Educación en América Latina* Edic. Búsqueda-CEAAL, Buenos Aires, junio, 1985.

diferente. Inmediatamente nuestro lector podrá observarlo²⁰.

Ponemos énfasis en este último aspecto, porque en la Argentina actual mucho se ha hablado acerca de que la tarea primera y fundamental de los educadores e intelectuales, en un sentido amplio, consistiría en *recuperar el lenguaje crítico*, junto con los *ámbitos de debate* y de disenso, tradicionalmente amplios en nuestro medio y paulatinamente perdidos en la última década.

En lo que respecta específicamente a la Educación, el Congreso Pedagógico²¹, es en este sentido una promesa,

²⁰ Si bien el discurso de los científicos sociales en general, y de los políticos en particular, ha venido sufriendo en la Argentina diversas metamorfosis, en los últimos tiempos denota una marcada tendencia hacia cierto vaciamiento de contenidos.

En este sentido Paulo Freire es muy preciso en el último de sus libros publicados en la Argentina: "Nuestra formación académica nos lleva constantemente (con excepciones, claro está), a un cierto gusto por la descripción o el afinamiento de los conceptos, y no a la aprehensión de lo concreto, y esto lo hacemos a veces con una habilidad de esgrimistas"... "Vivimos, entonces, la ruptura entre la realidad y el concepto que debería mediar su comprensión de lo concreto, nos quedamos con el concepto, perdidos en su pura descripción. Peor todavía, terminamos por inmovilizar el concepto haciéndolo estático", en FREIRE, P. y FAUNDEZ, A.: *Por una Pedagogía de la pregunta*..., Op. Cit., pág. 65.

²¹ El Congreso Pedagógico ha sido convocado por el Congreso de la Nación por Ley 23.114, aprobada por unanimidad en ambas Cámaras Legislativas, el 30 de Septiembre de 1984.

El mismo propone la más amplia participación de todos los niveles de la enseñanza: estudiantes, padres, cooperadoras escolares, gremialistas, docentes, estudiosos del quehacer educativo y el conjunto del pueblo a través de los partidos políticos y organizaciones sociales representativas. Es una convocatoria para debatir públicamente sobre la situación de la educación. Se compone de una serie de encuentros en reuniones de grupos, asambleas de base, y asambleas provinciales, que culminarán en una Asamblea Nacional (hacia mediados o fines de 1987) Esta reunirá todas las conclusiones, las debatirá y las pondrá a disposición del gobierno para que éste impulse modificaciones en el sistema educativo, de acuerdo a sus funciones específicas, tanto en la

una excepcional convocatoria, la que, sin embargo, hasta el presente no ha sido aprovechada, en profundidad ni en todas sus posibilidades por las organizaciones populares, ni los partidos políticos ni, lo que es peor, por los sindicatos docentes²².

Lo que ocurre es que sería ingenuo pretender que exista un acelerado proceso transformador, democrático y participativo en el polo intelectual de la sociedad civil, o en el seno mismo de la sociedad política, e incluso que tal proceso se manifestara en *el lenguaje cotidiano*, cuando esto no ocurre en la esfera de la producción material, ni en la organización política de quienes están ligados directamente a ella.

Por eso, como más adelante propondrá Freire, con respecto a la sociedad brasileña, nosotros aquí apenas nos proponemos comenzar a "repensar" nuestro país, a "reaprender" la Argentina de hoy; en la cual, el movimiento popular intenta recuperarse después de una década de derrotas, y las condiciones objetivas, sobre todo desde el punto de vista económico, no juegan definitivamente a su favor.

La magnitud del endeudamiento externo, y la aplicación del Plan Austral han exigido a la sociedad civil mayores privaciones y sacrificios de los que ya venía acumulando.

Entre 1980 y 1985 la tasa de desempleo aumentó del 2,2% al 3,6% en el área metropolitana de Buenos Aires, y del 3,5% al 7,6% en el resto de los centros urbanos, mientras que en el mismo período la tasa de desempleo subió sólo en la Capital Federal, del 4,5% al 6,5%²³.

esfera legislativa, como ejecutiva. Hasta el momento la difusión que el gobierno ha dado al Congreso Pedagógico (pautas mínimas de su organización y finalidad), a través de los medios de comunicación, ha sido escasa.

²² Ver PUIGGROS, Adriana: "El destino de la Educación hasta el año 2000", en *El Periodista*, Año 3, Nro. 121, Buenos Aires, 2 al 8 de enero, 1987.

²³ ARGENTINA: *Population, Health and Nutrition*, The World Bank, Washington (USA), 1987, págs. 2/3.

En febrero de 1987 los desempleados y sub-empleados a nivel nacional, eran el 12,5% de la población activa. Sólo en un año, en 1985, en la ya citada área metropolitana, el empleo por cuenta propia aumentó del 18,6% al 23,1%²⁴, con la consabida desafiliación sindical y el desmembramiento organizacional que esto acarrea²⁵.

Por otra parte, entre 1974 y 1977, el salario real había descendido alrededor de un 50%, y en 1986 estaba por debajo del percibido en 1975²⁶.

Asimismo datos oficiales bastante recientes (INDEC - Instituto Nacional de Estadísticas y Censos), revelan que el 22,3% de los hogares argentinos presentan insatisfacción de sus necesidades básicas, este porcentaje en las áreas rurales asciende al 41,9% y en muchas provincias supera esta cifra, aún sumando población urbana y rural²⁷.

En el plano de la organización social y política pasa otro tanto.

Por un lado, el proceso de normalización sindical reglamentado en parte por el gobierno democrático (en base a la aplicación de los decretos 1686/1687 de 1984), dejó un saldo positivo en la medida en que se evidenciaron ciertos rasgos propios de una mayor competencia democrática, una tasa de participación elevada de los afiliados en las elecciones,

²⁴ ARGENTINA: *Population...* Op. Cit., pág. 3

²⁵ El número promedio de afiliados en los principales sindicatos ha disminuido considerablemente entre 1975 y 1985, pero además esta reducción es el resultado de una gran disminución en sindicatos tradicionalmente fuertes [(Construcción -54%), (Energía -32%), (Manufacturas -25%), etc. - Variación % en Número de afiliados], y de un notable aumento en el Sector Servicios, especialmente los provistos por el gobierno. -Ver SANCHEZ, Carlos: "Novedades Laborales", en *Novedades Económicas*, Año 9, Nro. 73, Fundación Mediterránea, Córdoba, enero, 1987.

²⁶ ARGENTINA: *Population...*, Op. Cit., pág. 3.

²⁷ Por ej., en Formosa es del 46,8%, en Santiago del Estero: 45,8%, Jujuy: 45,1%, Chaco: 44,8%, Salta: 42,4%. Ver *La Pobreza en la Argentina* - INDEC, Estudios 1, Bs. As., 2da. Edic. 1985.

nes, las que sin duda presentaron una proporción menor de listas únicas, y por lo tanto una mayor pluralidad política de los sectores intervinientes; pero a su vez dicho proceso no logró garantizar en todos los casos las reglas del juego democrático, ni mucho menos²⁸.

Algo similar podríamos describir en relación con el reciente comportamiento político en las elecciones internas de los partidos mayoritarios, los que sobre todo en algunos distritos provinciales (Santa Fe y Buenos Aires, principalmente), demostraron una casi masiva participación de los afiliados, sin llegar a provocar por otra parte, un verdadero proceso de movilización popular, ni un debate político sustantivo.

A su vez, las micro-organizaciones populares (del tipo de las OEP —organizaciones económicas populares— de Chile, de las organizaciones de barriadas del Perú, las comunidades cristianas de base de Brasil, los movimientos de pobladores, de mujeres, de educación y cultura popular, las asociaciones rurales e indígenas, y tantos otros ejemplos que ofrece América Latina), constituyen un movimiento muy reciente y precario en la Argentina, que aún no encuentra alternativas de articulación, ni agregación capaz de provocar ningún tipo de respuestas a nivel "macro".

Las organizaciones intermedias fueron diezgadas durante los años del régimen autoritario, fueron su blanco predilecto, hasta tal punto, que llegaron a quebrarse los lazos de unión entre la base y sus dirigencias centrales, y como este proceso se registró prácticamente en todos los ámbitos de la vida nacional, su recomposición se torna lenta y complicada. El desconcierto, la desconfianza, y la apatía hacen muy difícil la motivación y la participación directa y cotidiana, frente a cualquier propuesta de red organizacional.

²⁸ Ver GAUDIO, Ricardo, y DOMENICONI, Héctor: "Las primeras elecciones sindicales en la transición democrática", en *Revista de Ciencias Sociales Desarrollo Económico*, Nro. 103, Vol. 26, IDES, Bs. As., Oct-Dic., 1986, págs. 423 y ss.

La presencia viva y aún activa de los sectores más conservadores de la sociedad civil y de las F.F.A.A., a los que se suma la derecha católica, alentada por la jerarquía eclesiástica (todos ellos ocupando espacios en los más diversos canales de los medios de comunicación masiva), enrarece el escenario nacional y obliga permanentemente a diferentes sectores del gobierno a adoptar una política de concesiones crecientes, que apunta a coartar la participación popular e impactan desfavorablemente a la opinión pública²⁹.

Buena parte de lo señalado, se sintetiza en la tan mentada *crisis de representatividad* e inoperancia de los partidos políticos tradicionales y de buena parte de las dirigencias gremiales, la cual torna más complejo aún el panorama global de la sociedad argentina del presente, y en particular, en lo que hace a la organización de los sectores populares, quienes frente al vaciamiento de los contenidos programáticos de los partidos mayoritarios y a la escasa combatividad y controvertida trayectoria de muchos de sus líderes, ven desdibujada en el corto plazo, la posibilidad de articular y defender un proyecto político propio.

Si bien este tipo de crisis, ya sea en el contexto argentino, o si se quiere, en el latinoamericano, se constituye en un lugar común, no por eso resulta menos cierta y acuciante. Recientemente ha sido caracterizada, con justeza,

²⁹ En octubre de 1986, en una encuesta de opinión de 800 casos, por muestreo, sobre el tema de las instituciones argentinas, aplicada en Capital Federal y 19 partidos del conurbano bonaerense, en lo referente al ranking de poder y de prestigio de 17 instituciones nacionales, se observan datos bastante sorprendentes: La Iglesia Católica ocupa el primer puesto en el ranking de prestigio y el segundo en el de poder, las F.F.A.A. el décimo lugar entre las de mayor prestigio pero el tercero entre las más poderosas (las razones son esencialmente cuatro: "así lo establecen las leyes", "siempre fueron influyentes", "fuerza" y "organización"), y frente a estos datos, el Poder Ejecutivo ocupa apenas el cuarto lugar en el ranking de poder (por debajo de las F.F.A.A.), y el sexto en el de prestigio. Ver *Clarín*, Bs. As., 16 y 17 de diciembre, 1986, págs. 20 y 18 respectivamente.

como "la crisis de la utopía, porque su manifestación más grave nos parece el hecho de que estamos perdiendo —si es que no hemos perdido ya— nuestra capacidad de soñar"³⁰, de imaginar alternativas, propuestas nuevas y distintas, que, por un lado superen nuestra ingenuidad de creer que estamos frente a un problema exclusivamente económico, que el monetarismo es el culpable del fracaso de más de una década feliz de promesas desarrollistas, o de que ésta es una crisis coyuntural y externa, y que por lo tanto, recuperada la economía de los países centrales, necesariamente se resolverán nuestros problemas económicos, políticos y sociales.

A nadie se le escapa que el nuestro es un problema de desarrollo, pero ¿de qué tipo de desarrollo?

Frente a esta pregunta, muchos modelos conceptuales, y no menos instrumentos convencionales han demostrado inoperancia y parcialidad frente a la comprensión global de los fenómenos que pretenden reflejar.

Para dar un ejemplo, hasta ahora los indicadores que ordinariamente han servido para medir el desarrollo de un país (generalmente en términos comparativos con las naciones del norte), nos hablan de una Argentina, todavía hoy, enrolada entre los países de "desarrollo intermedio", que con holgura ocupa un lugar de privilegio entre las naciones de nuestro continente. Pero, sabido es, que si hacemos conjugar otro tipo de indicadores de corte más estructural o cualitativo, como los que recientemente hemos descripto, ya sea en el plano organizacional, en cuanto a los ciclos de inestabilidad política, o en relación con nuestra controvertida identidad nacional, comprenderemos que no nos diferenciamos en nada de la mayoría de los países latinoamericanos y del Tercer Mundo.

Todo esto, sumado a las enseñanzas de nuestra historia reciente, nos demuestra que muchos modelos conceptuales,

³⁰ MAX-NEEF, et. al.: *Desarrollo a Escala Humana: Una opción para el futuro*, Development Dialogue - CEP/AUR - Fund. Dag. Hammarström, Motola, Sweden, Agosto, 1986, pág. 10.

han sido aplicados entre nosotros, en forma dogmática y fuera de contexto.

La realidad y la teoría por iguales o diferentes caminos parecerían señalarnos que en el presente, el mejor tipo de desarrollo al que podemos aspirar es el que resulte capaz de ser coherente con la cultura y la realidad de nuestros pueblos.

Esencialmente, tal tipo de desarrollo se sustenta a nuestro juicio, en la satisfacción de nuestras necesidades humanas fundamentales, así como en la generación de niveles crecientes de *autodependencia económica*:

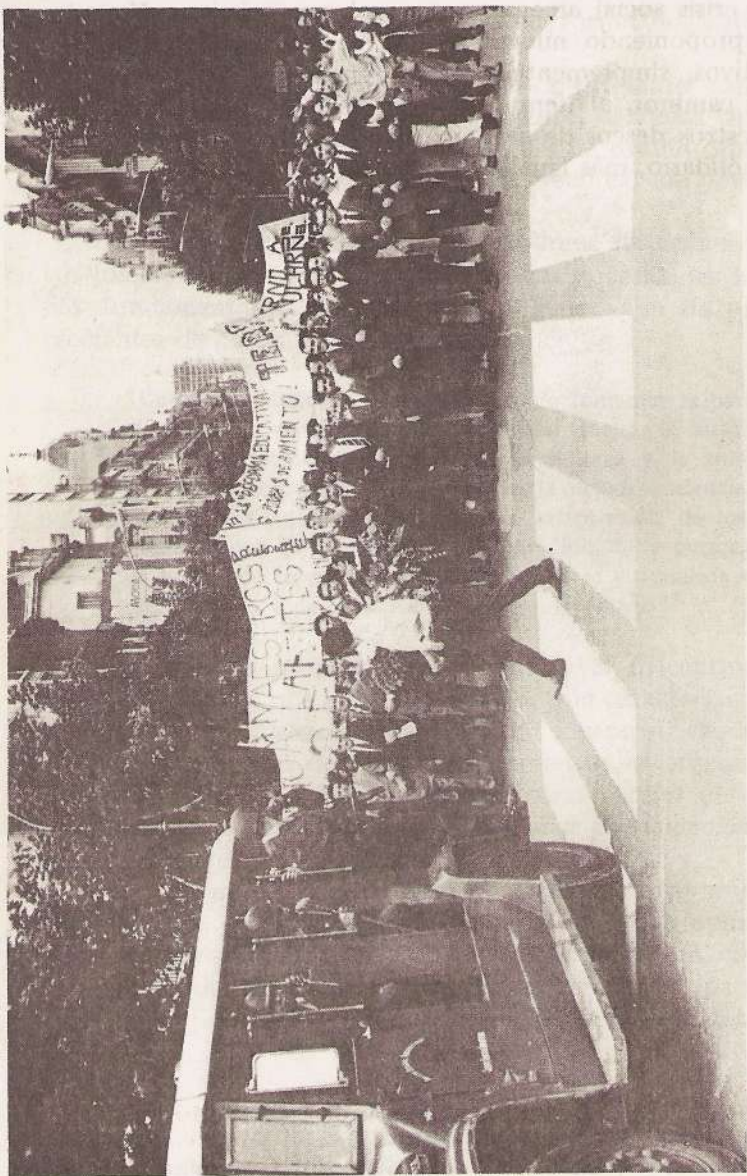
“Entendida como un proceso capaz de fomentar la participación en las decisiones, la creatividad social, la autonomía política, la justa distribución de la riqueza y la tolerancia frente a la diversidad de identidades, la *autodependencia* constituye un elemento decisivo en la articulación de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de lo personal con lo social, de lo micro con lo macro, de la autonomía con la planificación y de la sociedad civil con el Estado”³¹.

Este tipo de propuestas se opondría al mecanismo de homogeneización por parte del Estado, que caracterizó a los populismos en Latinoamérica, por el contrario, requeriría de éste, la creación de nuevos instrumentos institucionales, más receptivos y capaces de admitir otras formas de representatividad, pero sobre todo, de *conciliar participación con heterogeneidad*.

Pero no es el objetivo de este trabajo explayarnos en este tipo de propuestas sino enmarcar nuestras opiniones sobre la sociedad y la educación argentina en un camino alternativo de superación de la desesperanza y la parálisis, que suelen producirse cuando ciertos rasgos de una determi-

³¹ MAX-NEEF, M. et. al.: *Desarrollo a...*, Op. Cit., pág. 57. Ver asimismo: MAX-NEEF, Manfred: *La Economía Descalza*, Edic. Nordan, Montevideo (Uruguay), 1985.

nada crisis social amenazan con volverse crónicos. No estamos proponiendo nuevas recetas, ni soluciones, ni siquiera paliativos, simplemente estamos señalando la existencia de otros caminos, al tiempo que expresamos nuestra confianza y nuestros deseos de participar en un nuevo proyecto social más solidario, más igualitario y justo.



La movilización por motivos estrictamente salariales fortalece la organización, y ésta, compromete los niveles de conciencia política de sus protagonistas.

DESDE EL MOVIMIENTO DE EDUCACION POPULAR: SELECCIONANDO TEMAS

En el marco de este tipo de orientación y congruente con las nuevas tendencias de desarrollo alternativo que hemos señalado, se enrola la Educación Popular^{3 2}, como

^{3 2} Actualmente se hace referencia con bastante frecuencia a los "paradigmas" de Educación Popular y de Investigación Participativa (ambos muy ligados entre sí), los que aluden al conjunto de concepciones teóricas, métodos, prácticas e instrumentos propios del extendido movimiento al que nos estamos refiriendo. Desde distintos contextos y respondiendo a diversos orígenes, tendencias y orientaciones, surge una extensa bibliografía sobre el particular, algunos de cuyos títulos y autores más conocidos, en nuestro medio, citamos a continuación:

CARIOLA, P.: *Educación y Participación en A. Latina. Un paradigma emergente dentro del Desarrollo Educativo en A. Latina.* CEPAL, Sgo. Chile, 1980.

GAJARDO, M. (comp.): *Teoría y Práctica de la Educación Popular*, PREDE/OEA/CREFAL/IDRC, México, 1985.

BARREIRO, J.: *Educación Popular y Proceso de Concientización*, Siglo XXI, México, 1978.

BOSCO PINTO, J.: *Educación Liberadora. Dimensión, Teoría y metodología*, Edic. Búsqueda, Bs. As., 1976.

FALS BORDA, O., et. al.: *Crítica y Política en Ciencias Sociales*, Punta de Lanza, Bogotá, 1978.

GARCIA HUIDOBRO, J. E.: *La Educación Popular en Chile. Algunas Proposiciones Básicas* - PIIE, Santiago, 1980.

una corriente de pensamiento fundamentalmente latinoamericano, pero sobre todo como un movimiento, una suma de experiencias heterogéneas, crecientemente extendido en las dos últimas décadas a lo largo y ancho del continente; el que, sin embargo, está aún en la búsqueda de un marco teórico y metodológico claramente definido, a la vez que no ha resuelto todavía muchos problemas político-organizativos cruciales, como lo es por ejemplo, el de la articulación entre sus niveles micro y macro.

Así como los autores brasileños de este libro, con mayor experiencia y trayectoria, se inscriben explícitamente en esta línea de pensamiento³³, nosotros hacemos lo propio, y

VIO GROSSI, F., HALL, B. y otros: *Investigación Participativa y Praxis Rural*, Mosca Azul, Lima, 1981.

BRANDAO, R. C.: *Educação Popular*, Brasilense, Sao Paulo, 1984.

PAIVA, V.: *Educação Popular e educação de Adultos*, Loyola, Sao Paulo, 1973.

JARA, O: *El método dialéctico en la Educación Popular*, Cuadernos Pedagógicos Nro. 7 - CEDECO, QUITO, 1984.

RIGAL, L.: "Investigación Acción e Investigación Educativa", en *Situación y Perspectivas de la Investigación Educativa en A. Latina*, CIDE, Sgo. 1980.

PUIGGROS, A.: *La Educación Popular en A. Latina. Orígenes. Polémicas y Perspectivas*, Nueva Imagen, México, 1984.

PICON, C.: "Entrevista a Pablo Latapi", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 7, Nro. 1 y 2 - CREFAL, 1984.

TORRES, R. M.: *Los CEP: Educación Popular y democracia Participativa*, CRIES, Managua, 1986, y *Educación Popular: Un Encuentro con Paulo Freire*..., Op. Cit.

HERNANDEZ, Isabel, et. al.: *Saber Popular y Educación en A. Latina*..., Op. Cit.: entre muchos otros.

³³ En una entrevista bastante reciente (agosto de 1985), Paulo Freire se refiere a la Educación Popular ligándola conceptualmente al tema de la "politización de la educación", y a su propia trayectoria como educador popular: "... el Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer" ... Ver TORRES, Rosa M.: *Educación popular: Un Encuentro con Paulo Freire*..., Op. Cit., págs. 75/78.

También, al respecto, nos aclara Carlos Brandão: "Es muy curio-

desde esta óptica seleccionamos a continuación algunos temas de discusión, con la esperanza de que los mismos aporten al debate, y contribuyan al desarrollo del incipiente movimiento de Educación Popular en la Argentina³⁴.

so el destino de las palabras... Hace casi 25 años, cuando nosotros en Brasil, aprendiendo ya entonces con Paulo Freire, trabajábamos en eso que sería en los años 60-61, un nuevo sentido a la educación, buscábamos un nombre a eso. El primer nombre no fue Educación Popular. Educación Popular es un nombre tardío en este sentido: el primer nombre fue Educación Liberadora, el primer nombre que incluso le dio Paulo Freire, y eso es una cosa muy olvidada hoy día". En *Paulo Freire en Buenos Aires*..., Op. Cit., pág. 8.

A su vez, las opiniones vertidas en este libro por los tres autores brasileños (en especial Ver GADOTTI, M.: "A los lectores", pág. 9 y ss.) por un lado revelan las claves del proceso al que alude Brandão y por otro reflejan una gran comunidad de ideas con la mayoría de los pensadores latinoamericanos que actualmente aportan a la construcción de los citados paradigmas de Educación Popular y de Investigación Participativa.

³⁴ Ver al respecto HERNANDEZ, Isabel "La Educación Popular en la Argentina" en *Saber Popular y Educación*..., Op. Cit., págs. 17/38, IDEM, en *Revista Medios, Educación y Comunicación*, Año IV, Nro. 7, Bs. As., 1985, págs. 27/46.

Aquí hemos definido a la Educación Popular como "una práctica social, que se inscribe en el interior de un proceso más amplio que el meramente educativo, y que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político consciente y organizado. Por tal motivo la Educación Popular busca la universalización de la educación, la democratización y la gratuidad de la enseñanza, pero intenta ir más allá, se constituye en una alternativa que pretende estrechar las relaciones entre la educación y la acción organizada de los sectores populares. Por eso se trata de una praxis social: una actividad educativa, de investigación, de participación y de acción social".

(oficial y privado), es tan aguda, que prácticamente las instancias de articulación se diluyen, actuando como veremos, en perjuicio de la población escolarizada.

A pesar de la eliminación de los exámenes de ingreso, subsiste la desigualdad de oportunidades, y el paso de un nivel a otro (articulación vertical); sobre todo el del primario al medio, ofrece cada vez más barreras.

Otro tanto ocurre con la articulación de tipo horizontal (el paso de una a otra modalidad, carrera o establecimiento), la que se manifiesta en las crecientes dificultades que encuentran los estudiantes frente a la desvinculación de contenidos, y las diferencias que existen tanto a nivel de la administración escolar, como en la organización académica.

Todas estas razones hacen al hecho de que en 1980, se matricularan en el 7mo. grado de la escuela primaria, un 46% menos de los que en 1974 lo había hecho en 1er. grado, y que, en los bachilleratos de todo el país, ocurriera un fenómeno similar, en la medida que a 5to. año llegó un 40% menos de los jóvenes que lo habían hecho en el primer eslabón de sus estudios de nivel medio³⁶.

¿Qué respuesta ofrece el Sistema Educativo frente a la evidencia de tantos fracasos?

Mientras que los datos muestran que el 62% de la población argentina, ha logrado finalizar el nivel primario, sólo el 17,4% hizo lo propio con el nivel medio y apenas el 4,1% egresó del nivel superior³⁷.

Muchos análisis explicativos apelan a una causalidad de tipo endógeno (interna o propia del Sistema Educativo³⁸), la que obviamente no alcanza a justificar fenómenos cuyas

³⁶ Censo Nacional de Población, 1980, IDEM. Op. Cit..

³⁷ IBIDEM, Op. Cit.

³⁸ Un ejemplo en el plano de las soluciones de estricto carácter pedagógico, fue la implantación del Ciclo Básico en Brasil, de promoción automática, cuya finalidad es retener dentro del Sistema a la población que egresa del ciclo primario. Ver al respecto las reflexiones que el mismo suscita entre los autores brasileños en este libro.

raíces fundamentalmente, son de tipo económico y político.

No pretendemos volver al tema que ya se constituye en un lugar común, a través del cual factores endógenos y exógenos al Sistema, se sopesan de diversas formas para encubrir por un lado, o para desenmascarar por otro, la injusticia social. Esta última no admite máscaras en un país como el nuestro, donde desde hace más de un siglo se ha declarado a la educación primaria, "igual, gratuita y obligatoria" (Ley 1420, precedida por el Primer Congreso Pedagógico Nacional de 1882), y sin embargo en la actualidad las cifras oficiales muestran que el 38% de la población no ha podido cumplir con estos ideales. "Una cosa es el principio y otra el uso", como dirá más adelante Sérgio, en este libro.

Nuestros colegas brasileños se ocupan sustantivamente del tema, cuando por un lado, señalan la necesidad de una inversión de la pirámide social como solución radical al problema (aclarando que no necesariamente se constituye en un producto inmediato y mecánico de la revolución social, Paulo da el ejemplo de Angola), sino que, mientras que esto no ocurre, es preciso e imperioso, luchar cotidianamente y desde los más diversos puestos y perspectivas contra los mecanismos de segregación dentro y fuera del Sistema Educativo.

Sabemos que la esencia del problema radica en la desigualdad de oportunidades y en esto el subsistema educativo no hace más que reflejar las normas de estratificación excluyentes y discriminatorias propias de un sistema social injusto. Como dirá Freire más adelante, lo importante es lograr hacer una lectura "crítica del sistema educacional en cuanto subsistema, esto es criticarlo de modo de que (la misma), alcance al sistema social global" (pág. 133).

En esta dirección y lejos de pretender competir con nada menos que unas 500 preguntas y otros tantos temas, que son los que aporta Gadotti al diálogo (pág. 65), podemos hacer referencia a modo de ejemplo, a cinco temas

candentes de la actualidad educativa argentina y veremos como cada uno de estos problemas urgentes, si se quiere coyunturales, admiten ineludiblemente, una lectura crítica de tipo estructural, tal como lo acaban de sugerir las palabras de Paulo:

1. El conflicto salarial que mantiene el gremio docente con el gobierno, las huelgas de maestros, profesores y estudiantes por la jerarquización del empleo docente y por una mayor dotación de recursos; y la necesidad de que estos movimientos alcancen un mayor nivel de conciencia y politización.

2. El bajo nivel de participación y movilización que hasta el momento ha logrado el Congreso Pedagógico, a pesar de ofrecer, al menos nominalmente, una amplia y pluralista convocatoria a nivel nacional.

3. Los sucesivos cambios en la conducción política del Sistema Educativo, así como la evaluación de las escasas innovaciones pedagógicas implantadas desde que asumió el gobierno democrático: por un lado, la eliminación de los exámenes de ingreso y la implantación del Ciclo Básico en la Universidad, y por otro lado, las reformas en el nivel medio (principalmente el sistema de evaluación).

4. El tema de la subsidiaridad del sector privado de la educación, y las contradicciones suscitadas en el ámbito oficial frente a los embates de la Iglesia.

5. El intento de suprimir y más tarde de revitalizar el Consejo Federal de Cultura y Educación, fuente de enfrentamientos entre las provincias y el poder central, y entre radicales y peronistas (fundamentalmente a través del Consejo Interprovincial para la Cultura, la Educación, la Ciencia y la Tecnología (CINCECYT), que agrupa a los Ministros de Educación de las doce provincias peronistas).

Es obvio que los argumentos que con anterioridad hemos aportado sobre el carácter de la crisis económica y política en nuestro país, ayudan a la comprensión de estos problemas.

El ingreso mensual de un docente primario es cuatro

veces menor que el de un obrero industrial medio, y un profesor titular universitario con dedicación simple (6 horas semanales), percibe por mes la mitad de lo que recibe un maestro de grado.

Esta situación torna tan difícil la alternativa de resolver con dignidad las más simples necesidades de la sobrevivencia, que conduce a muchos a pensar que lo mismo obstaculiza la posibilidad de otorgarle contenidos más sustantivos, en el plano social y político, a las reivindicaciones de los docentes.

Pero este planteo encierra una contradicción. Como dirá Paulo Freire más adelante: "Para mí, la concientización no es propiamente el punto de partida del compromiso. La concientización es más bien un producto del compromiso. Yo no me concientizo para luchar. Luchando me concientizo" (pág. 175).

La movilización por motivos estrictamente salariales, fortalece la organización, y ésta, compromete los niveles de conciencia política de sus protagonistas.

Por esta razón, acordamos plenamente con el planteo de Gadotti sobre el carácter *formador* de una huelga. Si bien para algunos docentes y estudiantes, la paralización de las clases puede adquirir el carácter de una "dulce huelga" (una manera de tener vacaciones en medio del semestre), lo más importante es que en ella se dicten "lecciones de democracia", que las asambleas docentes y estudiantiles sean una instancia de participación concreta, en las que se debata el tema salarial en el marco de una lectura crítica de la realidad del sistema social y educativo, y de la crisis por la que atravesamos. Y en el mismo sentido, que también las instancias de participación del *Congreso Pedagógico* sean aprovechadas al máximo con creatividad, y en base a una evaluación rigurosa de las innovaciones implantadas hasta el momento, que permitan formular otro tipo de propuestas alternativas, y que incentiven la agudización crítica de estudiantes y docentes y su compromiso frente a la transformación.

“La universidad —afirma Gadotti, y yo diría todas las instancia y niveles del Sistema Educativo— debe ser un lugar de conflicto, de confrontación de posiciones y eso sólo es posible a través del debate, de la crítica, de la autonomía, de la participación, que son los principios mismos de la democracia” (pág. 108).

Con respecto a planteos y a conflictos más específicos, si se quiere, como resultan ser, por ejemplo, el tema de la educación privada o el del Consejo Federal, aún cuando los problemas se presenten envueltos en justificaciones de pluralismo o en argumentos religiosos, o bien se disfracen con discursos político-partidarios, las posibilidades de leerlos dentro de un contexto explicativo global, son similares.

El reclamo de las administraciones provinciales, refleja la injusticia distributiva de la que hablamos, y se manifiesta tanto en la exigüidad de recursos que reciben las regiones de mayor atraso económico, como en su escaso nivel de ingerencia frente al poder de decisión de la administración central. Un federalismo mal entendido, coherente con un Sistema Educativo segmentado.

Por otra parte, el justo principio de la libertad de enseñanza encubre, como es sabido, mecanismos de implementación elitistas, no tan justos, y fundamentalmente beneficia a la Iglesia Católica como institución de creciente poder de decisión en los asuntos de Estado, hasta el punto de que actualmente vemos a la jerarquía eclesiástica transformarse públicamente en un “árbitro” tendencioso frente a no pocas negociaciones entre el gobierno y las cúpulas militares o sindicales. Cuanto más lo hace, y probablemente lo seguirá haciendo en el ámbito educativo, espacio de tradicional y consolidada ingerencia.

El recortado presupuesto que el Estado destina a la educación pública y la débil coordinación del Sistema Educativo entre el régimen oficial y el privado, a la que ya hemos aludido, no sólo posibilita la expansión del subsistema educativo privado, en su mayoría de orientación religiosa, sino que consolida y fortalece las diferencias, tanto a

nivel de los recursos técnicos y la calidad de la oferta educativa, como en lo que hace a los contenidos y a la ideología que caracteriza este tipo de oferta en nuestro país.

Hasta qué punto, problemas como los que acabamos de analizar, urgentes, específicos o coyunturales del panorama educativo argentino, trascienden hacia una racionalidad económica y política, propia de un sistema global injusto, que aflora a través de innumerables factores, que si bien se particularizan e interactúan unos con otros, en el fondo se complementan para consolidar las diferencias sociales y la desigualdad de posibilidades.

¿De qué manera reacciona frente a este tipo de lectura, el educador, “político en cuanto educador, y el político, educador por el propio hecho de ser político”, siguiendo las ideas conductoras del diálogo propuesto en este libro?



El reclamo de las administraciones provinciales refleja la injusticia distributiva de la que hablamos, y se manifiesta tanto en la exigüidad de recursos que reciben las regiones de mayor atraso económico . . . (Escuela Primaria N° 10 de la Comunidad Mapuche - Tribu de Los Toldos - Pcia. de Bs. As. - A 280 Km de Capital Federal). (Foto: Isabel Hernández.)

EL EDUCADOR POPULAR: LA DEMOCRACIA Y LO POLITICO-PEDAGOGICO

No es posible reducir todo lo pedagógico a lo político y, como afirma Paulo, sería ingenuo hacer lo contrario. En el debate sobre las formas de “vencer” políticamente y “convencer” pedagógicamente, acordamos con el planteo de Sérgio, cuando afirma en este libro que “es posible un acto pedagógico en la lucha entre antagónicos, ya que las personas pueden aprender, enseñar y modificar la visión del mundo en la lucha entre los contrarios . . . Dentro del aula, por ejemplo, muchas veces hay una “lucha de clases” que refleja posiciones de clase diferentes, (y éstas son) posiciones profundamente pedagógicas” (pág. 80).

El educador popular en la Argentina, trabaje dentro del Sistema Educativo o fuera de él³⁹, se enfrenta permanentemente a la necesidad de encontrar respuestas claras para cada uno de los interrogantes que se desprenden de este tipo de planteos.

³⁹ Desde nuestra realidad nacional y desde nuestra historia, enfatizamos la afirmación de que una experiencia educativa que responda a los intereses políticos y a las necesidades sentidas por los sectores populares, aunque esté conducida desde el Sistema Educativo, es una experiencia de Educación Popular. Ver HERNANDEZ, I. et. al.: *Saber Popular y Educación . . . Op. Cit.*, págs. 17/38.

Estamos, como dijimos, repensando y reaprendiendo la realidad social de la Argentina concreta y presente y, más específicamente, la de un movimiento popular que intenta recuperarse después de muchas derrotas.

Esta realidad exige de nosotros como educadores y como políticos, por un lado, cautela, y por otro la necesidad de *aliarnos sin confundirnos*.

No hace mucho tiempo hemos afirmado públicamente, y lo sostenemos, que "el desarrollo de la Educación Popular en la Argentina se transforma en un desafío, no sólo para los educadores, meros facilitadores de este proceso, sino para los políticos, los investigadores, los funcionarios, los trabajadores sociales en general, y todos aquellos comprometidos con el mantenimiento del estado democrático en nuestro país"⁴⁰, con lo cual, poníamos de relieve los objetivos organizacionales y de amplia participación popular, propia de los procesos de este enfoque de la educación, y concluíamos que la Educación Popular puede y debe transformarse en este momento, en un eficaz *agente de democratización*, y como tal, cumplir un papel fundamental en nuestra sociedad, abriendo caminos propios para consolidar nuestro desarrollo.

Pero no podemos ser ingenuos, la amplitud de este tipo de discurso, que si bien representa intereses propios de los sectores populares, intenta consolidar alianzas necesarias, en la medida que convoca a los más amplios sectores de la vida nacional. Pero incluso puede ocurrir, y de hecho ocurre, que ciertas palabras como "democracia" o "participación", que reflejan conceptos tan caros para el movimiento popular argentino, pasen a conformar el patrimonio del lenguaje de muchos estratos sociales que no las practican, ni las

avalan cotidianamente en su quehacer político ni pedagógico⁴¹.

La crisis social a la que hemos hecho referencia al comienzo, se manifiesta en lo ideológico y en lo político, a través de una escasa homogeneidad de criterios y de formas de implementar los mismos, que se constata en todos los ámbitos de la vida nacional. Se hace muy evidente en el gobierno, un gobierno elegido por el pueblo, en el que sin embargo conviven grupos en franca oposición, y así como hay algunos sectores comprometidos con la profundización y el fortalecimiento del estado democrático, hay otros abiertamente autoritarios. Se manifiesta, a su vez, en los partidos políticos de oposición, ya que ninguno de ellos actúa como bloque. La descomposición se percibe asimismo en muchas otras instituciones, y se encarna en el movimiento sindical, y en no pocas organizaciones populares.

Aquí reside entonces, una de las tareas fundamentales del educador popular en nuestro país, una tarea pedagógica y política, que en la teoría y en la práctica, apunta a identificar a cada actor social, constatar en cada acción la coherencia de cada palabra, y compartir con los sectores del pueblo con los que trabaja, una lectura minuciosa y crítica de nuestra controvertida trama social.

En palabras muy sencillas, y tras largos años de destrucción de la memoria colectiva, identificar el "quién es

⁴¹ Paulo Freire al respecto afirmará en este libro (pág. 111): "Lo que acontece es que entre nosotros es tal la tradición de autoritarismo que hasta los demócratas liberales que hablan fuerte y mucho sobre democracia, terminan a veces por expresar un cierto miedo de que la presencia del pueblo en las calles termine por hacer estragos en la democracia".

Con respecto a la captación por parte de los grupos dominantes, de cierta terminología propia del lenguaje de los sectores populares, ver el análisis de Orlando Fals Borda en GAJARDO, M. (comp.): *Teoría y Práctica de la Educación Popular...*, Op. Cit. (págs. 487 y ss.).

⁴⁰ Intervención de Isabel Hernández, Secretaria General de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, en *Paulo Freire en Buenos Aires...*, Op. Cit., pág. 10.

quién" de la política nacional, cuál es su historia y cuál es la naturaleza de los intereses que representa.

Por todo esto, en la actual etapa de la sociedad argentina, seguimos pensando que es válido y necesario continuar el camino del "encuentro", pero sin desconocer, ni disimular el conflicto.

Sabemos que ningún diálogo franco, ningún encuentro de largo plazo, ninguna alianza duradera, es posible entre antagonicos. Paulo lo expresará en forma tajante:

"No tengo ninguna pretensión de reeducar a la clase dominante, en cuanto clase, porque sería una *pretensión ingenua*, profundamente ingenua. En cuanto clase social, ella no tiene posibilidad de ser convencida. Además de que, asumir esa pretensión, implica aceptar un otro presupuesto que por lo menos hasta hoy no fue probado: el de que la clase dominante se suicide. Lo que se encuentra en la lucha política a través de los tiempos, son representantes de las clases dominantes, que se convierten políticamente a las clases dominadas" (pág. 83).

Gadotti en *Educación y Compromiso* completa estos conceptos cuando declara que:

"En una sociedad de clases, entre las clases, no hay diálogo; hay apenas un pseudo-diálogo, utopía romántica cuando parte del oprimido, y ardid astuto cuando parte del opresor. El diálogo puede establecerse tal vez en el interior de la escuela, en el aula, en pequeños grupos, pero nunca en la sociedad global. El educador debe saber usar del diálogo entre los oprimidos y del conflicto con el opresor; la desobediencia y la sospecha son armas sin las cuales el diálogo es una ingenuidad... No pretendo con esto condenar todo diálogo. Pero el diálogo no puede excluir el conflicto, so pena de ser un diálogo ingenuo..."⁴².

⁴² GADOTTI, MOACIR: *Educación y Compromiso*..., Op. Cit., pág. 49.

El tema aparece claro frente a aquellos que, individualmente o como clase, revisten indiscutiblemente en la categoría de *antagónicos*, esto no quiere decir que este tipo de enfrentamiento abierto no nos obligue a concentrar muchos de nuestros mayores esfuerzos, pero la contradicción secundaria, si se quiere, pero a la vez muy compleja y difícil, es la que se plantea frente a los *diferentes*, fuente de innumerables confusiones, y en esto aún tenemos mucho que aprender los educadores argentinos⁴³.

⁴³ Ver HERNANDEZ, Isabel: *Democracia. Participación y Educación Popular: Análisis de una experiencia*..., Op. Cit.. En este artículo hacemos referencia a una experiencia de Educación Popular a nivel internacional (III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, realizada en Buenos Aires, en noviembre de 1985), y en él se puntualizan las diversas contradicciones que caracterizan las relaciones entre los diferentes actores sociales que conforman el movimiento de Educación Popular en la Argentina.

ALGUNOS OTROS PLANTEOS DE RELEVANCIA

Los temas que acabamos de analizar, hacen al planteo central del diálogo que nos convoca. Tanto caracterizan a la Pedagogía del Conflicto, como a la del Diálogo, las que, a la par que se profundiza en sus conceptos, se aproximan en su intencionalidad; tal como lo demuestran nuestros colegas brasileros a medida que nos acercamos a las últimas páginas de este libro.

Pero sin embargo, antes de terminar, nos gustaría rescatar algunos otros planteos, sugeridos por Sérgio, Gadotti o Paulo, que por un lado se relacionan con los temas centrales recién mencionados, y, por otro, nos parecen de singular importancia para el debate de nuestra realidad educacional, y para el desarrollo del naciente movimiento de Educación Popular en nuestro país:

- Uno de ellos se refiere a la correcta interpretación de la relación dialéctica frente al binomio teoría y práctica; las desviaciones practicistas en las que se enrolan muchos de nuestros educadores populares, su manifestación en la expresión, corriente en nuestro tiempo, de: "cierto desprecio por la teoría", y su correlato en el "basismo", al que Paulo condenará enfáticamente más

adelante: "Nada de basismo, una postura distorsionada, errada, tan errada como el elitismo" (pág. 138).

— Otro, es el tema de la autonomía escolar, que en nuestra realidad, puede ser extendida a la autonomía de las diversas experiencias de Educación Popular, y su relación con el tema del "poder local".

Con respecto al primero, queremos volver a una afirmación del apartado anterior. Decíamos en él, que una de las tareas fundamentales del educador popular en la Argentina, era la de llevar a cabo junto con sus educandos una lectura crítica de nuestra sociedad y de sus actores políticos, sobre todo, durante este proceso de reencuentro social donde es preciso reaprender nuestra historia, superar el desconcierto y elegir cautelosamente a nuestros aliados.

Esta lectura de la realidad, este proceso de aprendizaje en el que todos estamos involucrados, nos exige una rigurosidad científica que no se puede permitir despreciar uno u otro polo de la relación teoría-práctica, por el solo hecho de que al hacerlo dejaría de ser científica y por lo mismo rigurosa. Porque en síntesis, es imposible la aprehensión de lo *concreto* sin la asistencia de una *teoría*, que más allá de interpretarlo, sea capaz de ofrecernos un camino de retorno, y a su vez de cambios, de transformación de ese *concreto*.

El academicismo vacío, alejado de la realidad, despojado de la práctica, ha hecho estragos en nuestro medio, y ahora mucho tememos que ocurra lo mismo con una reacción extrema, con el opuesto irreflexivo, que nos conduce irremediablemente al otro polo: un activismo que más tiene que ver con los caminos que insinúan una "guerra de clases", "ciega y mortal", al decir de Sérgio, que con aquellos que fortalecen la organización política de los sectores más esclarecidos y activos de nuestro pueblo.

Por eso como educadores, debemos admitir que la tarea de impulsar el desarrollo del movimiento de Educación Popular en la Argentina, pasa tanto por el compromiso

político, como por el rigor científico, y hablamos de una rigurosidad cuya naturaleza histórica admita cada vez más la exactitud de hallazgos consustanciados con el conocimiento popular, garantizando de esta forma, el ejercicio de dos derechos sustantivos de la clase trabajadora, que con justeza se remarcan en este libro: "el conocer mejor lo que ella ya conoce a partir de su práctica", y el poder "conocer lo que todavía no conoce". Porque como afirmará Paulo más adelante:

"... si la clase trabajadora no teoriza su práctica es porque la burguesía se lo impide, no es porque ella sea naturalmente incompetente para hacerlo" (pág. 125).

Aquí, frente a esta realidad, es donde se define claramente el papel del educador popular, en esa facultad de aprender, de enseñar, y de desarrollar el conocimiento científico, junto con sus educandos. Junto, pero nunca confundido con ellos, como pretenden algunos activistas equivocados.

"La naturaleza del proceso educativo siempre es directiva", continúa afirmando Paulo en este libro: "nunca dije que el educador es igual que el educando. Por el contrario, siempre dije que la afirmación de esa igualdad es demagógica y falsa" (pág. 133).

Ultimamente, en varios de sus diálogos, Freire remarcará el carácter de esta función específica del educador:

"Yo estoy absolutamente convencido de que no hay razón para que un profesor tenga vergüenza de ser profesor... Yo soy profesor, y no tengo por qué esconder eso"...

dirá en un diálogo anterior junto a Sergio⁴⁴, y más tarde con Rosa María Torres:

⁴⁴ FREIRE, Paulo y GUIMARAES, Sérgio: *Sobre Educação* (Diálogos), Vol. I., Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1984, pág. 118.

“El educador tiene que enseñar. No es posible dejar la práctica de la enseñanza librada al azar”⁴⁵.

aunque aclara:

“la cuestión es saber qué es enseñar. La cuestión es saber si el acto de enseñar termina en sí mismo o si, por el contrario, el acto de enseñar es sólo un momento fundamental del aprender”⁴⁶.

Entre nosotros hay algunos educadores que dicotomizan los términos de esta relación, y otros que la confunden. Un reflejo de lo que acontece frente a la reflexión y la práctica.

Por otra parte, no podemos dejar de admitir la dificultad de vivir en una sociedad estructuralmente autoritaria y trabajar en una escuela tradicionalmente autoritaria, y actuar coherentemente frente a estas categorías dialécticas⁴⁷.

Nuestros colegas brasileños también se referirán en las próximas páginas a estas y a otras dificultades, ya que: “quien se bate para desocultar la realidad, desmistificando la reproducción de la ideología dominante, nada contra la marea”, y hacen referencia a algunas “mañas” que precisa aprender el educador popular, algo así como ciertas tácticas elementales que lo ayudarán a “sobrevivir” y que perfeccionará a través de su praxis, de su experiencia como educador.

Para terminar, haremos referencia al segundo y último

⁴⁵ TORRES, Rosa M.: *Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire*..., Op. Cit., pág. 98.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Refiriéndose a su experiencia profesional de un año en la Secretaría de Educación del Estado de Sao Paulo, Gadotti admitirá: “Pude notar que no era posible realizar una educación democrática en una estructura autoritaria, en tanto que los mecanismos estructurales no fueran modificados por un acto conjunto, no sólo de los profesores, sino también del poder público...” (pág. 152).

tema sugerido al comienzo de este apartado, se trata del extenso debate que, entre los colegas de Brasil, ha producido el tema de la autonomía de la escuela, frente a la innovación pedagógica, y en el mismo plano, la autonomía de cada experiencia de Educación Popular, frente a las alternativas de desarrollo local.

Marcamos su relevancia y actualidad entre los problemas que preocupan a los educadores argentinos y, como ya dijéramos, en especial a aquellos que intentan consolidar el movimiento de Educación Popular en nuestro país, dado que este tema nos retrotrae a su vez, a uno de nuestros planteos iniciales, cuando hablamos de modelos económicos y políticos alternativos capaces de hacer frente a las numerosas manifestaciones de nuestra crisis social. Mencionamos la autodependencia económica y las micro-organizaciones populares que satisfacen necesidades humanas fundamentales, como una posible salida social, inexplorada en profundidad hasta el momento.

La viabilidad de este tipo de alternativas, se sustancia en la autonomía política y en la participación directa y creciente de la sociedad civil, frente a cada una de las decisiones comunitarias, entre ellas obviamente las que hacen a la educación de los más amplios sectores de la población.

Cuando Sérgio defiende (más allá del uso, de la práctica concreta), el principio de la autonomía escolar, se refiere al mismo tipo de propuestas que venimos argumentando:

“Cuanto más próximo de la casa del ciudadano estuviere el centro de decisión, mayor será su acceso a él, y mayor será el ejercicio político de la ciudadanía en relación con ese poder” (pág. 158).

Este principio requiere una mayor receptabilidad y pluralismo por parte del *Estado democrático*, para que como argumentará Gadotti:

“Se proponga valorizar el municipio y la escuela, como núcleos autónomos de participación en una política más amplia” (pág. 158).

De lo contrario, permanecerá el riesgo de que el autoritarismo y la burocratización del poder central se transfieran a la estructura y al proceso de toma de decisiones del poder local.

El gran desafío en todo caso, es el de *articular* estos procesos locales entre sí, no para sumar experiencias a modo de inventario, sino para que se complementen y se fortalezcan, para que crezcan e impongan su presencia como grupo de presión social, y como un sector orgánico, reconocido y consolidado. Pero el problema reside en la forma de articularlos sin que se reproduzcan en su seno las tradicionales inclinaciones a homogeneizar la planificación, atentando contra el pluralismo y la multiplicidad de identidades, y sin que resurjan las conocidas tendencias a concentrar el poder, otorgándoles un certificado de defunción a las prácticas democráticas, participativas y solidarias que por lo general, caracterizan las experiencias micro, de desarrollo local, de escuela alternativa, de innovación pedagógica, etc.

Los problemas que se generan frente a cada intento de articulación horizontal y vertical, condicionan el crecimiento del movimiento de Educación Popular en la Argentina. Constituyen su talón de Aquiles.

Esperamos que no sea otra fórmula doctrinaria, la que logre superar esta vulnerabilidad. Hemos sufrido suficientes dogmatismos, los que, "sumérgidos entre tácticas y estrategias", como dirá Gadotti, nos han distanciado de "ese fundamental que es el hombre". En este sentido, hacemos nuestras sus palabras cuando expresa que la lucha de clases no explica todo, y que no es posible reducirlo todo a ella, y con esto revalorizamos esa

"voluntad de rebelarse contra la injusticia, contra la dominación, contra la falta de libertad, contra la opresión, ese deseo profundo del hombre de ser libre" (pág. 141).

No podríamos dar por terminadas estas reflexiones desde la realidad argentina, sin antes manifestar nuestro deseo

de que la publicación de este libro en nuestro medio, motive algunos debates entre nuestros educadores populares. Aquellos que, siendo iguales o diferentes, trabajando dentro o fuera del sistema educativo, no juegan un papel antagónico, sino complementario. Sus sueños son los mismos, aunque tácticamente, el camino elegido para materializarlos, puede resultar distante, diferente.

Buenos Aires, Febrero de 1987.

PEDAGOGIA: DIALOGO Y CONFLICTO



Manifestación por las elecciones directas para presidente en Belo Horizonte. "... ¿esta práctica política, esa presencia de una voz, la voz de un pueblo que lucha contra el silencio —que le fue impuesto en todos esos años de régimen de facto, autoritario— no habrá sido también un momento extraordinario de pedagogía en el dinamismo, en la intimidad de un proceso político? Es lógico que no fue una educación sistematizada, con una pauta preestablecida para discutir la lucha de clases". (MURILO DA COSTA SANTOS: "Informar Cultura y Educación Popular.")

PRESENTACION

ANDANZAS BRASILEÑAS

Sérgio. — ¿Por dónde comenzar? Podemos comenzar, por ejemplo, preguntándonos por qué estamos aquí, en Itanhaém (São Paulo), en un hermoso sábado, soleado, sentados alrededor de una mesa.

Paulo. — Es una buena idea. La razón por la cual estamos aquí hoy, fue propuesta como posibilidad, creo, un tiempo atrás, dos años o un poco más, cuando Gadotti y yo conversábamos un día sobre las *andanzas* de él y las mías. Yo haría un año y medio que ya estaba de vuelta en Brasil y vivía en una gran carrera, en una carrera contra el tiempo pasado en el exilio. Viví casi dieciséis años exiliado y al volver estuve muy solicitado, sobretudo por jóvenes estudiantes, a veces por grupos que trabajaban en zonas populares, en diferentes partes del Brasil. Fui solicitado por esos grupos para conversar, para discutir con ellos.

Por un lado, esas invitaciones me satisfacían desde el punto de vista emocional, del afecto. Eso me revelaba también que tal llamado, casi inmediato a mi llegada, era una especie de declaración de afecto. Era como si dijeren también: "Estamos contentos de que hayas vuelto".

Por otro lado necesitaba de las *invitaciones*. Recuerdo que al volver al Brasil, cuando puse el pie en el aeropuerto y transpuse la frontera del control de pasaportes, fui entrevistado por periodistas de televisión, radio y diarios. Sobre la situación brasileña en ese momento, y les dije a todos:

“Vine para re-aprender el Brasil, y mientras esté en el proceso de re-aprendizaje, de re-conocimiento del Brasil, no tengo mucho que decir. Tengo más que preguntar”.

Frente a las invitaciones, por lo tanto, sentí la alegría de recibir la bienvenida, pero también sentía que mis andanzas satisfacían exactamente esa necesidad fundamental de comenzar mi aprendizaje nuevamente en nuestro país. Ahí comencé mi deambular.

Sérgio. — Y esas invitaciones ¿de dónde provenían?

Paulo. — De diferentes lugares de Brasil, de diferentes capitales y no siempre sólo de capitales, sino también de ciudades del interior en el Sur, en el Nordeste, en el Norte. En São Paulo también anduve por varias ciudades. Esas invitaciones venían de Recife, de Belém, de Manaus, de Porto Alegre, de Florianópolis, de Curitiba, de Belo Horizonte, de Salvador, de todas partes de Brasil. Y partían, sobretodo, de estudiantes universitarios, pero a veces, también de coordinaciones de cursos de post-grado de diferentes universidades. En esto que voy a contar ahora hay también un poco de alegría, de afecto con que muchas de esas invitaciones fueron hechas. Varias de ellas no eran para que fuese a participar de debates sino para homenajearme. Había grupos que terminaban sus carreras en las universidades y me invitaban, me elegían su patrono. De vez en cuando padrino. A veces era patrono de diez grupos diferentes de una misma universidad. Sumando a estos los grupos individuales, creo que no me equivocaría si dijese que en esos cuatro años de Brasil, fui patrono de 75 a 80 grupos universitarios de todo el país. Patrono de estudiantes de Ingeniería, de Biología, de Psicología, de Derecho, de Medicina, de Servicio Social, de Agronomía... Y muchas veces de Educación. Confieso sin vanidad: me emocionó mucho recibir esos homenajes de estudiantes de diferentes áreas.

Pero las preguntas que recibí y continúo recibiendo no eran hechas en esos momentos de homenaje, sino en el transcurrir de las invitaciones que me hacían para que fuese

a debatir y conversar con estudiantes y profesores. En tales encuentros siempre estuvo presente una curiosidad enorme por parte del público en relación a lo que hubo antes del '64 para que provocara mi exilio, etc. Ustedes saben que hubo aquel hiato tremendo entre el 1° de abril de 1964 y el tiempo de la apertura. Una de las características fundamentales de todo *régimen de facto* es precisamente el intento que todos ellos hicieron para apagar la historia. Es como si sintieran la necesidad de comenzar la historia de nuevo, como si antes de ellos todo fuese despreciable. Hacen un hiato en la historia. A la juventud de la época de la dictadura se le prohíbe informarse, saber qué hubo antes. Eso pasó en Brasil, obviamente hay una cantidad enorme de jóvenes que hoy tienen entre 18 y 22 años —algunos no habían nacido, otros eran muy pequeños—, que tienen una gran curiosidad por conocer qué pasó antes del '64.

Era sobre estas cosas, sobre las *preguntas* surgidas en los debates, que conversaba un día con Gadotti. El también recorre este país como yo, con la ventaja de ser más joven. El me hablaba de las preguntas que le hacían y comentábamos la coincidencia entre ellas. Pues bien: en el momento en que hablábamos tuve una ocurrencia y dije: “Gadotti, ¿y por qué no juntamos para intentar una respuesta más sistematizada, sino a todas las preguntas, por lo menos a algunas entre las más fundamentales?” Cosa que Gadotti inclusive ya había hecho con más de quinientas que había juntado... Gadotti aceptó con mucha alegría mi sugerencia. Le dije entonces: “Una de las ventajas de este proyecto es la de poder trabajar juntos, mostrar que, posiblemente, no siempre tenemos la misma posición ante una pregunta o un problema”. Es posible que haya una divergencia, hasta conflictiva, pero de un tipo de conflicto que es un conflicto superable, un *conflicto entre diferentes* y no *entre antagónicos*. No tengo duda de que no hay antagonismo entre nuestras posiciones. El sueño de Gadotti es mi sueño, políticamente hablando. Los caminos, las tácticas para materializar nuestro sueño son los que alguna vez pueden

no ser los mismos. Puede ser que a veces yo esté equivocado en mi camino de materializar mi sueño, y puede que a veces sea él, el equivocado.

Acordamos entonces esta conversación, pero demoramos en comenzar: él no tenía tiempo a causa de sus andanzas, y el Partido de los Trabajadores (P.T.) también le llevaba un tiempo enorme. No, el P.T. no le llevaba, él se integró al P.T.

Sérgio. — Paulo, me gustaría oír de Gadotti en su caso, un poco de ese andar, porque cuando usted entra en Brasil y retoma el ciclo de andanzas en el país . . .

Paulo. — El ya estaba desde bastante antes.

Sérgio. — Ya hacía ese circuito. Entonces, ¿cómo es que usted sintió, cómo fue y cómo es esa experiencia de andar por Brasil discutiendo, orientando, conversando con estudiantes y profesores? ¿Cómo es que desde ahí llegó a la cuestión de las preguntas y a este libro que estamos armando ahora, en un diálogo?

Gadotti. — Mientras Paulo estaba contando su historia para llegar a esas preguntas, yo también estaba pensando en la mía, y en que son semejantes, en cuanto al sueño, pero que fueron procesadas en períodos diferentes. Por ejemplo, cuando Paulo llega a Brasil y dice en 1980: "Yo quiero re-aprender el Brasil", está refiriéndose a toda una historia pre-'64, que es recuperada en esos encuentros porque la juventud que lo invita —y es eminentemente la juventud que lo hace— quiere tener un testimonio de la historia anterior al '64. ¿Cómo era el Brasil que ya tenía aprendido? Porque Paulo a pesar de los casi dieciséis años afuera, no abandonó el país. Y al volver, antes de hablar sobre Brasil, entendió que debería vivir para después hablar. En mi caso volví después de cuatro años de estudio y de trabajo en la Universidad de Ginebra. Volví para conocer Brasil. Un Brasil que quería más que re-aprender, aprender, y en un sector con el que me sentí comprometido desde el comienzo de mi trabajo en la Universidad Estatal de Campinas, en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo y también en la Pontificia Universidad Católica de

Campinas. En agosto de 1977 entré en esas universidades para dar clases de Filosofía de la Educación, pero desde el comienzo entendí que no era posible enseñar Filosofía de la Educación sin tener una experiencia más vívida de cómo se encontraba la educación en Brasil.

Una de las primeras confrontaciones que tuve con una situación concreta de la educación fue en relación a los cursos de Pedagogía. Armamos un seminario en 1978 que se llamó *Primer Seminario de Educación Brasileña*, e invitamos a Paulo. Fue una larga historia porque él no podía venir a Brasil. Como él no podía venir personalmente, en cierta forma engañamos a la censura y grabamos por teléfono su mensaje a los participantes del *Primer Seminario de Educación Brasileña*. Fue con mucha emoción que la voz de Paulo lo hizo presente entre los educandos brasileños en noviembre de 1978*.

* Esa grabación fue presentada en la mañana del 20 de noviembre de 1978 a los ochocientos participantes: "Me gustaría decir a los compañeros, a los amigos que están ahí, ahora, en el Seminario de Educación Brasileña, de la emoción inmensa, fantástica, que siento al estar hablando a los profesores brasileños, a los educadores brasileños, desde el departamento en que vivo, aquí en Ginebra, rodeado de mis hijos y de cuatro grandes amigos brasileños que, por casualidad, se encuentran con nosotros.

Es una alegría enorme servirme de la posibilidad que la tecnología me pone a disposición, hoy, de grabar, desde tan lejos de ustedes, esa palabra que no puede ser otra sino una palabra afectiva, una palabra de amor, una palabra de cariño, una palabra de confianza, de esperanza y de nostalgia también, nostalgia inmensa, enorme, nostalgias del Brasil, de ese Brasil sabroso, de ese Brasil de todos nosotros, de ese Brasil oloroso, del que estamos distantes hace catorce años, más distantes de lo que nunca estuviéramos.

Evidentemente, en el momento que el profesor Gadotti, mi querido amigo con quien conviví aquí en Ginebra, me pide que diga algo está claro que ustedes no pueden esperar de mí una reflexión pedagógica, política, epistemológica; sería falso. Sería imposible para mí ahora pensar críticamente, reflexionar sobre la pedagogía brasileña, sobre los desafíos que tenemos.

Confieso que no podría hacer eso. Pero tampoco puedo negarle

El Primer Seminario de Educación Brasileña fue muy emotivo y dio comienzo a una serie de invitaciones, sobre todo en el área de Pedagogía, de Educación, para discutir la cuestión de la formación del educador. Recuerdo muy bien las preguntas en aquella época: “¿Quién es el que forma al educador?”. “¿Quién es educador de quién?”.

Paulo. — Es interesante, esa fue una curiosidad fundamental en Marx también, ¿no? *

1. LAS MISMAS PREGUNTAS, PREOCUPACION COMUN

Gadotti. — Exacto. Al mismo tiempo que tenía lugar el Primer Seminario de Educación Brasileña se formaba el Centro de Estudios de Educación y Sociedad (CEDES) alrededor de la revista *Educación & Sociedad*. Esta nació, inclusive, con ese propósito inicial de discutir la formación del educador y su primer título fue sobre ese propósito: “¿Quién educa al educador?”. Entre otros, había un texto de Paulo y un texto mío, que traía la idea de la *Pedagogía del Conflicto* justamente a partir de esa tercera tesis de Marx sobre Feuerbach que Paulo estaba recordando. O sea a partir de esa referencia básica en que el marxismo entra como horizonte histórico de formación. Con ese referencial

al profesor Gadotti este mensaje telefónico y lamentarme de no estar ahí con ustedes en el momento que se realiza el Seminario de Educación Brasileña. Sólo no estoy ahí porque, al final de cuentas, no tengo un pasaporte. Ni tampoco el “quedaporte” que es ese extravagante pasaporte que sólo es válido para la ciudad donde se vive, y que le dieron a mi mujer. Ni siquiera ése tengo. Es por eso que no estoy ahí, pero espero tener un día el “pasa-orte” y entonces volveré al Brasil para abrazarlos y para decir una vez más cuán brasileño soy, y cuán brasileño sigo siendo a pesar de la distancia en tiempo y espacio.

Mi gran abrazo para ustedes y que el Seminario sea un éxito, un éxito para todos nosotros, para el pueblo brasileño y para el futuro de la educación nacional”. (Transcripto de la cinta.)

* Karl Marx, “Tesis sobre Feuerbach”, en: Marx-Engels, *Obras Escogidas*, Tomo II, Moscú, Editorial Progreso, 1966, pág. 409.



“... la pregunta es la misma pero siempre diversificada y caracterizada en función de la cultura, del momento histórico y también, no hay ninguna duda, en función de la posición de clase de quien la hace”. (LEITE: Archivo de la APEOESP.)

teórico es que fui a la lucha para aprender la educación en el Brasil y entonces es que comenzaron a surgir esas preguntas.

Recorriendo las facultades de Educación de Manaus a Pelotas, pasando por Río Branco, João Pessoa, Maceió, Salvador, Goiânia, Caxias, Rio Grande, Ijuí, Santo Angelo, por mencionar sólo éstas, ciudades y centros menores que las capitales, recorriendo todos esos lugares, comencé a percibir que la pregunta era la misma, que existían interrogantes que eran los mismos en todos los lugares y que unían a los educadores en una preocupación común.

Paulo. — Lo interesante Gadotti, es que andanzas como esas de que usted habla comencé a hacerlas en los años '70 a nivel del mundo y continué haciéndolas. Las preguntas, aunque son las mismas, se presentan vestidas en forma diferente, con ropajes distintos: si tiene un turbante en la cabeza, entonces estamos en la India; si aparecen con una camisa llena de colores, pantalones a cuadros, estamos en EE.UU. Quiere decir que la pregunta es la misma pero siempre diversificada y caracterizada en función de la cultura, del momento histórico y también, no hay ninguna duda, en función de la posición de clase de quien la hace.

Sérgio. — A veces la pregunta ya lo dice.

Paulo. — A veces la pregunta es hecha, el tema es el mismo pero la persona que pregunta ya se pone en contra de una posible respuesta.

Gadotti. — En el fondo la propia manera de hacer la pregunta ya contiene la respuesta. Y hay una cosa interesante en la pregunta cuando no es hecha por escrito: oralmente existe el gesto, la voz, el rostro . . .

Paulo. — La pasión . . .

Gadotti. — . . . que responde a la pregunta. Es un proceso de aprendizaje increíble el hecho de poder hablar para públicos diferentes, tener contacto con grupos diversificados. Eso permite que se acumule una riqueza de *vivencia*, y de comprensión que no siempre es racionalmente accesible. Cuando se entra en contacto con las personas, con los

educadores, con los profesores, con los estudiantes, se capta un sentido que no es posible de captar por los textos ni por la literatura, sino solamente por la vivencia. Entonces cuando las preguntas eran escritas, me interesé por coleccionarlas: las tomaba, las doblaba, las ponía debajo del brazo y me las llevaba para casa. Y en uno de esos miércoles en que Paulo siempre comía una feijoada en casa, en Campinas, tuvo la idea de que hagamos un libro en forma de diálogo para que recapituláramos esas preguntas.

Paulo. — Gadotti, me acordé de un detalle cuando hablábamos de las preguntas. Usted me miró y dijo: "Por otro lado, las tengo todas guardadas". Me sentí profundamente disminuido, muy frustrado, lo miré y dije: "Caramba, Gadotti, no tengo ninguna, generalmente las dejo encima de las mesas". Y me dijo: "Ah, no Paulo, yo tengo todas". Fue ahí que sugerí que trabajáramos juntos, y acá estamos hoy.

Gadotti. — El día de hoy es la punta de un *iceberg*. Detrás de hoy existe toda una historia, que es la suya, la mía y la de Sérgio que está aquí para hablarnos de sus vivencias en educación. Soy veinte años más joven que Paulo y Sérgio es diez años más joven que yo. En suma, considero que hubo una asociación feliz en que un dúo se transformó en un trío con una capacidad de absorción de vivencias mucho más amplia, no sólo cronológicamente, sino sobre todo por haber tenido una experiencia y un compromiso común con la educación en el Brasil y fuera de él.

Sérgio. — Mi experiencia de vida está principalmente volcada para la antigua enseñanza primaria. Todo lo que pienso, hablo y ejemplifico hoy está muy ligado a una memoria de vida y de práctica de enseñanza volcada en primer lugar a la enseñanza primaria y en segundo lugar para la enseñanza universitaria en el exterior, pero esta ya es una situación bastante especial. Por otro lado fue en ese período en que trabajé en la Universidad de Lyon, que Paulo y yo tuvimos oportunidad de conocernos personal-

mente y a partir de ahí fuimos entablando diálogos. Tal vez mi contribución hoy también pueda ser en el sentido de aprovechar un poco la experiencia que adquirí en esos años en el ejercicio de diálogos, de conversaciones . . . Esa práctica puede también ayudar en el sentido de que mi visión, tal vez más empírica de los hechos, dé lugar a interrogantes más teóricos por parte de ustedes.

Paulo. — Usted exagera. Acompañé bastante sus estudios sistemáticos en el momento de elaboración del proyecto de su tesis. Usted vivía una experiencia académica en Francia, e incluso lo felicito, porque en cierto momento la interrumpió para llevar a Angola a través de la Unesco su contribución de joven brasileño, en el campo de la formación lingüística de profesores de enseñanza de base. Su opción selló nuestra amistad. Es obvio que una experiencia como esa que usted tuvo, tiene que ver con lo que nos une en la elaboración de este libro.

2. DENUNCIAS Y ANUNCIOS DE PROPUESTAS.

Gadotti. — Bien, creo que la historia de cada uno, relativa a esas preguntas ya está presentada. Lo que nos falta ahora es sistematizar las respuestas. En principio me pregunto: ¿por qué las estamos respondiendo? ¿Cuál es nuestro interés, en el sentido que se da a esa palabra en la filosofía de las ciencias humanas, es decir un *interès epistemológico*, lógico, social? Y me pregunto todavía sobre la relevancia de estar respondiendo a esas preguntas.

Como no estamos haciendo un libro por el solo hecho de hacerlo, me gustaría acercar una respuesta a ese interrogante de relevancia.

Estamos intentando buscar respuestas que, en el fondo, son el anuncio que las denuncias formuladas en las preguntas ya implican. En otros términos, lo que vamos a intentar hacer es partir de las críticas y llegar a las propuestas que ellas ya indican. Nuestro interrogante central, por lo tanto,

que engloba a todos los otros es éste: ¿cuál es la respuesta que los educadores ya tenían cuando formularon sus preguntas? Considero entonces que nuestro esfuerzo es básicamente *sistematizador*.

Ese es uno de los papeles del intelectual en la sociedad; su papel político y social: captar las respuestas que están contenidas en las preguntas que nos fueran formuladas.

Ese es uno de los trabajos del educador intelectual también: a través de la sensibilidad que tenga hacia esas preguntas, responder, no como si tuviese la respuesta (como si nosotros tres la tuviésemos), sino saber cuáles son las respuestas subyacentes al acto de formulación de las preguntas.

En fin, cuáles son las respuestas que los educadores brasileños quieren dar hoy a sus propias preguntas.

CAPITULO I

LO POLITICO-PEDAGOGICO

1. INTRODUCCION: LA ESPECIFICIDAD DE LA EDUCACION, UNA CUESTION IDEOLOGICA.

Paulo. — Muchas de las preguntas que vamos a trabajar ya tienen, como Gadotti resaltó, la *respuesta del que pregunta*, que no es necesariamente la nuestra. Creo importante aclarar a los probables lectores de este diálogo que nosotros tres vamos, honestamente, a dejar explícita nuestra posición, que es al mismo tiempo política y pedagógica, al responder a las preguntas que nos fueron propuestas.

Gadotti. — En relación a su afirmación de que nuestro trabajo de andanza pedagógica de los últimos años es tanto *pedagógica como política*, quisiera agregar un hecho que ha ocurrido con alguna frecuencia. Existe una artimaña de parte de los responsables de las universidades, por ejemplo, o de parte de departamentos o facultades, que intenta, de cierta forma, destruir una actividad con el argumento de que es político y no pedagógico. Por ejemplo, en mi caso, cuando llegaba a una determinada facultad respondiendo a una invitación de los alumnos y era considerado *persona no grata* por los responsables de esas facultades, que intentaban invalidar la actividad desarrollada diciendo que yo era más un político que un pedagogo. Creo que eso también debe haber ocurrido con usted.

Paulo. — Exacto.

Gadotti. — Tratava entonces de esclarecer y hacer comprender también que es imposible disociar de la tarea pedagógica lo político. Repetía, por otra parte aquello que usted ya dice en sus obras, que el educador es un político en tanto educador, y que el político es educador por el propio hecho de ser político.

Nuestra actividad, por lo tanto, ya representa una opción política. No hacemos conferencias, paneles, debates y charlas sólo para difundir conocimiento. Se trata de hacer un trabajo pedagógico-político, en el sentido de conocernos en cuanto educadores, de avanzar en las respuestas a los interrogantes que nos planteamos desde el Norte al Sur del país, de buscar para la educación alternativas que no sean elaboradas en un gabinete, que no sean proyectos político-pedagógicos disociados del avance político de las masas populares. Porque hemos asistido, sobre todo en los últimos veinte años, a que la educación sea elaborada, destilada en los corredores burocráticos de la dictadura, e impuesta a la masa.

La educación que proponemos, en concordancia con nuestra opción política, es una educación que sea construida hoy, a partir de un debate amplio, del caminar juntos de todos los educadores que somos, y no sólo por los profesores, sino también por los padres, alumnos, periodistas, políticos, en fin, por toda la sociedad brasileña repensándose, reaprendiendo el Brasil. Hoy estamos en un momento histórico en que el país está diferente: nosotros estamos pensando en escribir, en hablar un libro en el momento en que el país está despertando, pasando por encima de los partidos políticos, pasando por encima del centro, de la izquierda, de la derecha y tomando la palabra. Y nosotros también estamos envueltos en ese proceso. Es como consecuencia del gran proceso político de masas que hoy es posible decir la palabra "Brasil", "Patria", con más fuerza de lo que lo hacíamos diez años atrás, porque teníamos un cierto recelo de la connotación fascista de estas palabras. Hoy no, hoy caminamos juntos en esta gran caminata; en

esa andanza que hicimos por ahí pudimos captar ese movimiento que está dando sus frutos en la unidad de la propia nación y que trae consigo propuestas pedagógicas nuevas.

2. LA VICTORIA POLITICA PASA POR EL CONVENCIMIENTO PEDAGOGICO

Paulo. — Pues es a partir de esas reflexiones de Gadotti que se percibe claramente que sería una ingenuidad reducir todo lo político a lo pedagógico, así como sería ingenuo hacer lo contrario. Cada uno tiene su especificidad. Pero lo que me parece impresionante y dialéctico, dinámico, contradictorio, es cómo, teniendo dominios específicos, hay una interpenetración de lo político en lo pedagógico y viceversa. Lo que quiero decir con eso es que cuando se descubre una cierta y posible especificidad de lo político, se percibe también que esa especificidad no fue suficiente para prohibir la presencia de lo pedagógico en ella. Cuando se descubre a su vez la especificidad de lo pedagógico, se nota que no es posible prohibir la entrada de lo político.

Por ejemplo, la reciente y maravillosa campaña por las Directas ya. Es obvio que no fue hecha en los seminarios de filosofía de la educación, de ciencias sociales aplicadas a la educación, dentro de la universidad: fue hecha en la ciudad. La plaza pública se abrió para la presencia extraordinaria en el último encuentro de São Paulo, por ejemplo, de 1.700.000 personas. Fue un acto político, pero sería profundamente ingenuo no reconocer la dimensión altamente pedagógico-testimonial de la presencia de 1.700.000 personas cantando el Himno Nacional tomadas de las manos. O sea, ninguno hizo un seminario para discutir las "Directas Ya", lo que hubo fue un discurso político de este o de aquél líder de la oposición brasileña y un involucrarse en la práctica. Lo que realmente ocurrió fue: salir de casa e ir a la plaza pública convencido de reclamar un derecho, el derecho de escoger al presidente de la República, contra la

manía del poder dominante de este país de decir que el pueblo brasileño todavía no sabe elegir. Contra esa farsa, la masa fue a la plaza pública y dio una respuesta extraordinaria al llamamiento de las dirigencias, sobrepasando a las propias dirigencias. Estas quedaron un poco aturcidas, sin saber siquiera explicar la presencia de tanta gente y el orden en medio de tanta gente. Como educador me pregunto: ¿esta práctica política, esa presencia de una voz, la voz de un pueblo que lucha contra el silencio que le fue impuesto en todos esos años de régimen de facto, autoritario, no habrá sido también un momento extraordinario de pedagogía en el dinamismo, en la intimidad de un proceso político? Es lógico que no fue una educación sistematizada, con una pauta preestablecida para discutir la lucha de clases, por ejemplo, o para discutir la dimensión biológica del acto de conocer. No había nada preestablecido. Lo que hubo fue exactamente la encarnación de un deseo popular: *el de votar*. Algo eminentemente político, con un revestimiento eminentemente pedagógico.

Por más que se quiera encontrar la especificidad de lo político, no se puede desconocer una extensión de lo político en lo pedagógico. Por ejemplo, el *convencimiento** que es una de las características de lo pedagógico, se da también cuando Lula habla políticamente. Este momento es político, el espacio es político y Lula habla a las masas populares defendiendo su posición con coraje, como obrero y no como intelectual pequeño burgués. También eso es importante dejar en claro, él habla como un obrero que conoce, que lee la realidad del país, sin, necesariamente, leer libros. Cuando hace su discurso combativo, cuando agita la mano, cuando llama al pueblo a asumir una posición, Lula está intentando convencer. *Convencer. Vencer*, como característica de lo político, pasa por el convencimiento que es pedagógico. Como se ve al buscar vencer, el

* Ver Dermeval Saviani, *Escola y Democracia*, Sao Paulo, Cortez.

político tiene que recurrir al convencimiento. En el acto político hay, por lo tanto, la naturaleza o la marca de lo pedagógico, así como en lo pedagógico está la marca de lo político.

3. ¿HABRÍA ALGUNA DISTINCIÓN ENTRE PEDAGOGÍA Y POLÍTICA?

Gadotti. — Esta distinción entre vencer y convencer, en la que el vencer sería el carácter específico de lo político y el convencer el carácter específico de lo pedagógico, me parece una distinción muy tradicional, muy de la política tradicional. No corresponde a la nueva política que la clase trabajadora brasileña está practicando hoy. Esa distinción tiene más que ver con el pasado que con el futuro. En el caso de su ejemplo con Lula, que es un gran líder emergente de la clase trabajadora brasileña y de los que tienen una conciencia y una posición de clase claras. Yo jamás podría decir que este análisis —no diría de *filosofía de la educación*, sino de *filosofía del lenguaje*— se aplicaría a una postura político-pedagógica de Luis Ignacio Lula da Silva. El no representa esta distinción tradicional entre lo político y lo pedagógico, sino lo nuevo.

Sérgio. — Tendría una observación para hacer en el sentido de intentar analizar mejor la cuestión de la especificidad de lo pedagógico y de lo político. La distinción que se hace por ejemplo, entre el hecho de que en el *ámbito pedagógico* la relación se daría entre *no-antagónicos*, en tanto que en el *ámbito político* la relación se daría entre *antagónicos*. Para mí, aunque no tengo aspiraciones teóricas sobre la cuestión, en la práctica y desde el punto de vista pedagógico las relaciones pedagógicas se dan tanto entre antagónicos como entre no-antagónicos. O sea el hecho de que haya o no antagonismo no significa en absoluto una distinción clara entre lo que es específicamente pedagógico y lo que es específicamente político.

Es posible un acto pedagógico en la lucha entre antagonicos, pues las personas pueden aprender más y enseñar también y modificar su visión del mundo en la lucha entre contrarios. Eso no caracteriza en absoluto un plano político donde no exista lo pedagógico, como si esto apenas implicase una convivencia amistosa, simpática entre figuras que en la realidad, no se oponen. Dentro de un aula, por ejemplo, muchas veces hay una "lucha en clase" que refleja posiciones de clase diferentes, posiciones profundamente pedagógicas.

En el plano partidario, el hecho de haber opciones partidarias diferentes dentro de un aula entre alumnos y profesor, adultos, el hecho de que haya un antagonismo entre alumnos del PDS, del PMDB, del PT, PTB o PDT, no significa simplemente que esa relación por ser antagonica, dejaría de ser pedagógica para ser eminentemente política. Para mí, el aprovechamiento de lo pedagógico se da tanto cuando hay polos antagonicos como cuando no los hay. Lo que me parece equivocado en esa tentativa de buscar lo específico de lo pedagógico en esa distinción, es concebir lo pedagógico, la relación específicamente pedagógica como una relación entre no-antagonicos, reservando a la política el plano de los antagonismos.]

Paulo. — Veamos, por ejemplo, una discusión entre Lula y un auditorio con representantes populares y los llamados intelectuales. Sin discutir Althusser, Gramsci o Hegel, sin calificar a nadie, sin realizar las llamadas monografías, como líder del PT, Lula defiende, por ejemplo, en ese hipotético y tan concreto encuentro, la posición del PT en el momento histórico, político, etc., actual brasileño. Nadie me saca de la cabeza que ese encuentro de Lula con una parte de las masas populares brasileñas no sea al mismo tiempo político y pedagógico. Al decir que lo pedagógico se centra en el convencimiento y lo político en la búsqueda del poder, en la búsqueda del vencer para obtener el poder, en la victoria, lo que veo en ese hipotético y a la vez tan real ejemplo de Lula discutiendo en un anfiteatro o en una

plaza pública, es que el objetivo, el sueño de Lula, el punto de vista del Partido de los Trabajadores y no de Lula personalmente, es conseguir el poder, es vencer. Pero desde el punto de vista de él con el grupo que está ahí; llegar al poder pasa por el convencimiento. Y hasta diría que Lula, en ese hipotético y real ejemplo, pretende leer como los otros la realidad brasileña actual y con ellos proponer el cambio del presente para formular el futuro de la llegada al poder. Entonces pues, lo que tenemos ahí es política y educación.

Me parece, por lo tanto, que indiscutiblemente hay especificidades en la educación y en la política, pero lo que quiero decir es que cuando se llega a una especificidad, el campo, el momento, el espacio de la especificidad de lo pedagógico, se descubre, como dije antes, que una vez más esta especificidad abre la puerta para lo político.

Es así que veo esta cuestión: dialécticamente, contradictoriamente.

Gadotti. — Cuando dije que la distinción entre lo político y lo pedagógico me parecía una visión tradicional es porque estaba considerando la figura del político tradicional, para el que vencer significa vencer para él y no para la clase. Ese es el político tradicional de la clase dominante y de la tradición política brasileña formada por el populismo, sobre todo en los últimos 60 años, en el que vencer configura la victoria sobre el otro. En ese caso vale la polémica, vale la destrucción del adversario, valen las reglas de *El Príncipe* de Maquiavelo, que son las reglas que valen para cada político tradicional. En el caso de Lula no se trata de vencer como individuo, como un hombre que vence para su grupo y llega al poder y se vuelve cortesano como se dice hoy. Se trata de *vencer para la clase trabajadora*. Es por eso que aquella distinción me parece todavía dentro de lo político-pedagógico tradicional y no de un Brasil nuevo, de un Brasil con una visión de clase clara. Me parece que falta en esa distinción una óptica de clase.

Paulo. — Ejemplifiqué con una hipótesis muy concreta;

Lula hablando a las masas. Veamos ahora mi propio caso como educador, como profesor. Por ejemplo, cuando discuto como educador, con un grupo de estudiantes que están por graduarse o de post-grado, en el Brasil o fuera de él, estoy en la *óptica de lo pedagógico*, pretendo convencer. Muy bien, pero convencer para qué. Para que este convencimiento agregue algo a la lucha por la búsqueda de la victoria en una perspectiva de sociedad que me moviliza. Entonces mi esfuerzo en un seminario de post-grado no es sólo para convencer a los estudiantes de que Marx* estaba en lo cierto, por ejemplo, cuando decía que la historia no es ninguna entidad superior que está por encima de los hombres —y de las mujeres, le agregaría a Marx—, al contrario, es hecha por nosotros y al hacer la historia, ella nos hace. Cuando estoy discutiendo con estudiantes la significación más profunda de la educación a la luz de esa comprensión realista, crítica y materialista de la historia, mi preocupación no es sólo convencerlo de la verdad de lo que Marx dice, sino contribuir con ese convencimiento para que pasen a engrosar mañana, la *lucha por vencer* en el sentido de cambiar la historia. Soy también político por lo tanto, y soy político en la propia especificidad de la pedagogía. Es eso lo que me gustaría dejar claro. Es obvio que no todos pensaban como yo, en el Brasil hay mucha gente que no piensa igual que yo. Pienso así y me siento profundamente político aún cuando me encuentro en el *área de la pedagogía*. Cuando busco convencer estudiantes norteamericanos y europeos sobre una cosa tan obvia como que el subdesarrollo no se explica por el clima, por la mestización brasileña, que no estamos en el atraso que estamos, porque somos indolentes; trato de mostrar que hay subdesarrollo porque somos explotados. Cuando intento convencer grupos acerca de la necesidad de una lectura más crítica de la realidad, mi objetivo es engrosar las filas de los que políti-

* Karl Marx y Friedrich Engels, *La Sagrada Familia* y otros escritos. México, Grijalbo, 1962.

camente pretenden vencer, es decir pretenden cambiar la estructura social.

4. CONVENCER Y TAMBIEN CONOCER JUNTOS.

Sérgio. — En esa cuestión de vencer/convencer, cuestión íntimamente ligada a una lucha que se inicia para derribar el poder, muchas veces se escamotea lo que, a mi ver, atraviesa tanto lo pedagógico como lo político: *el conocer*. En este sentido en vez de resaltar la idea de convencer como el acto de persuadir y en el fondo de vencer a otro a base de argumentos, prefiero interpretar el convencer, como la acción de *conocer juntos*; vencer *con*. O sea en la práctica no se trata de que yo como líder, intente convencer a los que me van a seguir de que estoy acertado y ellos están equivocados. Muchas veces, lo que sucede entre las personas que optan por la misma línea de acción es darse cuenta que no hay necesidad de convencimiento, en el sentido oratorio, retórico, de persuasión, sino simplemente la necesidad de conocerse, de identificarse en los puntos en que la gente concuerda o no. Cuando estoy delante de un auditorio de estudiantes no siempre trato de convencerlos o de mostrar que su idea x ó y es errada y, consecuentemente que la mía sería la acertada. Al explicitar mi idea, trato más de que perciban en qué medida las de ellos, que parten de su propia práctica se asemejan a las mías cuando es así, o difieren de las mías. Entonces ahí, podemos discutir.

Paulo. — Y todavía hay otro aspecto, si fuéramos a considerar la esfera de lo político realmente, de la práctica y de la lucha políticas. El problema para nosotros del PT, por ejemplo, no es el de volvernos pedagogos para convencer a la clase dominante de que explota a las dominadas. No tengo ninguna pretensión de reeducar a las clases dominantes de este país en cuanto clase, porque eso sería una *pretensión ingenua*, profundamente ingenua. En tanto clase social no tiene posibilidad de ser convencida. Más allá de

que tener esa pretensión implica aceptar otro presupuesto que por lo menos hasta hoy no fue probado: que la clase dominante se suicida. Lo que se encuentra en la lucha política a través de los tiempos son representantes de las clases dominantes que se convierten políticamente a las clases dominadas. Al pasarse a las clases dominadas, son necesariamente consideradas traidoras a su clase, no que están en lo correcto.

Lejos de mí, por lo tanto, hacer *seminarios para convertir a la clase dominante* de este u otro país. El acto político para mí, para nosotros, es vencer a las clases dominantes, sin ninguna duda, pero sucede que mi relación, nuestra relación, la de Lula, la de Weffort, etc., con los grupos de las clases sociales dominadas, con las masas populares, se da en el sentido de participar de su movilización, aprendiendo y enseñando.

Ese es un momento eminentemente pedagógico del político, un momento de *convencimiento en el acto político* para buscar la victoria. Por eso afirmé antes que desde el punto de vista de la lucha de clases, la victoria para reinventar la sociedad pasa también por el convencimiento de las masas populares. La victoria en tanto acto político, está mediatizada por el convencimiento en tanto acto pedagógico. No es posible separar los dos. No sé, Gadotti, qué piensa usted de eso.

Gadotti. — Hace poco introdujimos ese debate acerca de la especificidad de lo político y de lo pedagógico, motivados por el análisis de las propuestas político-pedagógicas contenidas en las preguntas y usted decía que no eran necesariamente las nuestras.

Fuimos invitados y respondimos a las invitaciones aprendiendo con eso. Las preguntas que recibimos en todos esos encuentros fueron trabajadas al calor del momento. Estaban muy circunscriptas al momento, al grupo específico, al día determinado en que ocurrían acontecimientos variados, como la renuncia de un Secretario de Educación, por ejemplo. Entonces hablábamos sobre el secretario o

sobre la huelga de profesores, la huelga de trabajadores, las elecciones políticas, la amnistía, la lucha por el fin del AI5. Esos momentos fueron muy marcados y ahora retrocediendo al hacer el análisis de las preguntas, nos permite ver de una manera más global y nos permite descubrir en estos cinco o seis años de andanzas, un cierto *movimiento histórico de la educación brasileña*.

Sérgio. — Tengo curiosidad por saber cómo actuaban ustedes delante del público en esos momentos en que fueron hechas las preguntas. Quisiera que ustedes trataran de contar un poco las situaciones en que esas preguntas se originan. ¿Eran conversaciones, exposiciones o debates? ¿Tenían mucho o poco público? ¿Cómo es que ustedes se comportaban desde el punto de vista de una metodología de práctica de acción?

Gadotti. — Hay una cierta variedad que es necesario sea tenida en cuenta, pero la mayoría de las veces había mucho público y era muy heterogéneo. Recuerdo, por ejemplo, que en la primera Asamblea de profesores de Santa Catarina, de la que participé, había por lo menos 3.000 profesores en un estadio cubierto un día de muchísimo calor, allá en Florianópolis. Había una cierta homogeneidad (eran profesores de 1° y 2° grado), pero se estaba frente a un grupo enorme de profesores. No había condiciones de trabajar en una relación personal. En el fondo era una respuesta a la gran preocupación que en mí siempre estuvo presente: la responsabilidad que se tiene delante de un grupo como aquél, de ser transparente, de dar una respuesta muy limpia, muy clara, sin ambigüedades, de procurar no ser un estratega de la palabra, sino de "luchar con la palabra", como dice el educador Carlos Rodríguez Brandão. Y de tratar, como educador, como profesor, de asumirme y tener la responsabilidad de tomar en serio todas las preguntas. A veces podrían parecer ingenuas, muy superficiales, pero la preocupación mayor en esos momentos era desarrollar un trabajo que nunca subestimase las preguntas que viniesen del público. Eso obviamente cansa. Era esta la

situación que encontraba delante de esos grupos en general muy grandes.

5. DIFERENTES MODOS DE "HABLAR CON".

Sérgio. — ¿En general, se partía de preguntas del público o usted hacía una pequeña exposición antes?

Gadotti. — En general había una pequeña exposición preliminar o se partía de preguntas; cosa que he hecho mucho. Llego y pregunto cuáles son las expectativas, los temas, y entonces surgen. Cuando hay poco público, cien personas o poco más, es posible comenzar preguntando: quiénes son, por qué fui llamado para trabajar con ellos, etc. La metodología está también impuesta por las condiciones concretas y materiales del local inclusive.

A veces el auditorio es muy grande y no hay condiciones para trabajar en esa forma: se parte entonces de una exposición sobre un tema ya fijado. En general, cuando me contratan para estas actividades, pregunto antes y hago un análisis de cómo va a ser el público, de sus expectativas. Aprendí eso con Paulo, no hacer simplemente una exposición sobre un tema, como uno de los últimos que llevé a cabo, la invitación del D.C.E. de la P.U.C.* de Campinas sobre el tema "Educación y democracia en la universidad", en la Semana de los Novatos. No hago una exposición sistemática del tema como si existiese una respuesta casi mecánica. Lo mejor es trabajar el tema con quien también está aprendiendo, con quien está aprendiendo conjuntamente. Esta disposición parte de lo que Paulo llama lo político en lo pedagógico.

Paulo. — Estoy totalmente de acuerdo.

Sérgio. — ¿En qué medida ha habido en todos esos contactos, relaciones de carácter antagonico? En esos debates que se entablan, en esas discusiones, ha tenido la oportu-

* Pontificia Universidad Católica.

unidad de observar el surgimiento de opiniones radicalmente opuestas?

Gadotti. — La semana pasada estaba en Joinville y terminada la exposición, el rector de la universidad me dijo claramente que coincidía con mis ideas, con mi posición pedagógica, pero que evidentemente tenía una posición política que era en su opinión diferente a la mía. Tal vez él se refería a una posición político-partidaria como que es siempre antagonica como el *antagonismo* que existe entre las clases. Evidentemente la universidad, aunque sea más homogénea desde el punto de vista de clase, también contiene la *lucha de clases* y ese antagonismo se manifiesta dentro de ella. De ahí que creo que esa distinción de que lo antagonico se manifiesta en lo político y lo no-antagonico en lo pedagógico carece de verdad: es como si no existiesen profesores con posición de clase obrera y alumnos de las clases burguesas y viceversa. Especificar así lo político y lo pedagógico e ignorar la lucha de clases, es lo que ocurre con los *pensadores liberales*.

Por otro lado en ese momento histórico, no se puede decir que lo político sea tan antagonico entre los partidos políticos, por ejemplo, principalmente en un país como el nuestro en que no existen prácticamente partidos políticos con una definición ideológica clara y una postura de clase definida, sino un sincretismo y una definición *populista* de los partidos. Todavía no llegamos a una definición efectiva de antagonismos de clase que sean revelados por los partidos políticos.

Sérgio. Nuestra organización partidaria se hace todavía en muchas ocasiones alrededor de hombres y no de ideas, de plataformas.

Paulo. — Son cosas que la gente necesita combatir. Frente a la tradición brasileña creo que nuestra política será tanto más válida en cuanto logre disminuir la preocupación en torno a nombres y se interese por propuestas, por lo que realmente se distingue a las clases sociales. Mientras la política gire en torno a nombres puede aparecer alguien que

enraizado verdaderamente en la clase dominante, despierte el interés de las clases populares a través de discursos puramente populistas.

En cuanto a mi experiencia es exactamente igual a la de Gadotti. A veces hablo a trescientas personas, otra a dos o tres mil personas. "Hablo a" no está bien dicho, pues incluso cuando "hablo a", mi postura es la de quien "habla con". A veces tengo las preguntas escritas, otras son espontáneas, orales, a veces hago una pequeña introducción de quince o veinte minutos, o comienzo inmediatamente a preguntar y a recibir las preguntas. Lo que ocurre frecuentemente y debe ocurrir con Gadotti también, es que a veces una pregunta exige unos 15 minutos de respuesta, casi como una pequeña conferencia.

Una de las preguntas fatales, inevitables, que recibo, no sólo aquí sino también en Los Angeles, Massachusetts, en Michigan, es la siguiente: ¿Es posible o no hacer algo contra el orden establecido dentro de la escuela? Cuando me hacen esa pregunta siempre me lleva 15 ó 20 minutos contestarla. Intento un análisis de las relaciones dialécticas y no mecánicas entre el sistema educacional en tanto subsistema y el sistema global de la sociedad para mostrar que, si desde el punto de vista de las clases dominantes la tarea fundamental de la escuela no puede ser otra sino la de reproducir su ideología, la de preservar el *statu quo*, esto no agota el quehacer de la escuela. Hay otra tarea a ser cumplida por educadores cuyo sueño es la transformación de la sociedad burguesa: la de desocultar la realidad. Así me he comportado y creo que es una gran coincidencia con la experiencia de Gadotti.

Gadotti. — Esa coincidencia existe, yo tampoco desisto de tales "clases magistrales" cuando me las solicitan. Tengo experiencias de exposiciones de tres horas seguidas, sin preguntas, y eso evidentemente, es preestablecido con el grupo y no impuesto por mí.

Conforme a lo establecido con anterioridad, expongo durante tres horas sobre un tema y después vamos a almor-

zar. Las preguntas quedan para la tarde o para otro día, la *exposición* es hecha sin interrupción e intento trabajar el tema, desarrollarlo, analizando sus contradicciones internas, buscando las conexiones, haciendo lo que llamo "método dialéctico". Por lo tanto, desarrollo el tema en el sentido tradicional...

Sérgio. — No es tan tradicional. Inclusive en el octavo capítulo del primer volumen de *Sobre educación*, llamado "Exponerse al diálogo", en un momento discutimos esa postura del profesor que llega y expone para un auditorio de alumnos o de interesados, durante algún tiempo, su manera de encarar el tema, la relación que tiene con el tema. Paulo dice algo acerca de cómo eso no constituye en absoluto una postura antidialoguística por parte de los profesores. O sea que es importante también para los alumnos; en determinado momento, asistir al *testimonio amoroso* que un profesor da de su estudio sobre un determinado tema. No es necesario que el diálogo se explicita en forma de pregunta y respuesta para que se tenga la posibilidad de intercambio.

Paulo. — Claro que para mucha gente sólo hay diálogo cuando hay un ping-pong de preguntas y respuestas. Realmente en aquel capítulo de *Sobre educación* describí la figura del profesor que frente a sus alumnos da un testimonio de cómo él se acerca al objeto de análisis. Cuando hablé sobre eso estaba pensando en profesores brasileños inclusive, por los que tengo una profunda admiración como personas y como intelectuales. Por ejemplo, un profesor como Florestan Fernandes, como Antônio Cândido, Octavio Ianni, Francisco Weffort, Fernando Henrique Cardoso, Marilena Chauí, por mencionar sólo estos. En Marilena Chauí se puede ver de forma ejemplar, esa capacidad extraordinaria de hablar en que el aparente silencio del estudiante es un diálogo con ella. A nivel internacional citaré por ejemplo a mi amigo Martín Carnog, de la Universidad de Stanford; o Henry Giroux de la Universidad de Miami; en Ohio, Peter Park de la Universidad de Massachusetts; Ira Shor, de la

Universidad de Nueva York. Y nadie me puede hacer creer que esos son profesores "pesados". No con tanta maestría, Gadotti y yo también hacemos eso con el tratamiento del tema.

6. LA PACIENCIA HISTORICA DEL EDUCADOR . . .

Sérgio. — Más allá de eso, en relación a las preguntas surgidas en sus andanzas, quisiera saber: ¿en esos contactos, hubo momentos en que hayan perdido la paciencia con determinadas preguntas?

Paulo. — Tal vez Gadotti, a causa de su juventud. Pero como tengo veinte años de presencia en el mundo anterior a él, aprendí mucho el negocio de la *paciencia* y de la *impaciencia*, todavía no la perdí. Y digo más, no pierdo la paciencia aún cuando, de vez en cuando, recibo alguna pregunta provocativa. Lo que hago en esos casos es responder a la provocación enérgicamente. Otra cosa que aprendí es que no se puede estar ni más allá ni más acá del tono con que nos hacen la pregunta. La intensidad y el vigor de la respuesta deben corresponder a los de la pregunta. ¿Saben quién me enseñó eso?

Gadotti. — Amílcar Cabral.

Paulo. — No, antes de Amílcar fue mi práctica en los Estados Unidos. En mis debates con grupos representantes de las llamadas minorías, que en el fondo son la mayoría, fui aprendiendo esta lección fundamental. Mi mansedumbre también fue aprendida y está en función de la mansedumbre o de la violencia del otro.

Sérgio. — ¿Y en usted Gadotti cómo funciona el ejercicio de la paciencia en los contactos cotidianos con los grandes y pequeños públicos y frente a todas esas preguntas que son hechas y que hoy vamos a tratar de desmenuzar e intentar responder?

7. . . . PERO NO TANTO! ACERCA DEL HUMOR, IRO- NIA E IRREVERENCIA.

Gadotti. — De lo aprendido y de la convivencia con Paulo creo que me quedó mucho de esta paciencia pedagógica, de esta paciencia histórica que es propia del educador. Tal vez entonces, haya más especificidad: optar por caminar y hacer juntos, respetar el momento histórico que el otro está viviendo. Respetar y faltar el respeto al mismo tiempo, porque el educador va a tratar de convencer no para seguir en la misma tesitura, sino para cambiar.

No obstante, la convivencia con Paulo y la lectura de su obra y la asimilación de esta cuestión fundamental del educador que es la *humildad*, la *paciencia*, la *sinceridad*, muchas veces todo eso, al calor del momento, falla. Falla porque la pregunta es maliciosa, no tiene nada que ver con el trabajo que se está desarrollando y en el fondo el objetivo es desviar el tema. ¡Y "nadie es de fierro"! En esos casos las respuestas fueron cortas y fuertes y en general improviso sobre una cosa que hace reír al auditorio y entonces el que hizo la pregunta no puede continuar. Si eso es contra lo que estoy haciendo, me valgo de la *ironía*, de la *irreverencia* que es también una gran arma del intelectual o recorro a una patraña y evaquo la pregunta. Hay una ironía que busca destruir y otra que sintetiza toda un proceso de comunicación, que hace avanzar. Trato de caminar pacientemente, hago eso en un 99,9% de las situaciones, pero hay algunas raras excepciones que justamente, confirman la regla.

Paulo. — Años atrás participé de un seminario en París como coordinador. El público era un grupo de misioneros y se discutió un poco la cuestión de la praxis histórica, de la meta-historia, de la teología de la liberación, evangelización, etc. En cierto momento expresaba cómo desde mi punto de vista era imposible una dicotomía para los que creen, entre lo mundano y lo trascendente, y por lo tanto, historia y meta-historia, salvación y liberación, por ejemplo. Y mi

posición frente a eso era mucho más dinámica que dicotomizante. Uno de los presentes, un italiano, se irritó mucho, se levantó e hizo un discurso de derecha en que decía que no admitía de ninguna manera, un análisis así con un aire marxista. Que lo mundano era una cosa y lo trascendente otra, que él no necesitaba la mundanidad. Eso porque yo había dicho que para mí no había posibilidad de alcanzar la trascendencia sin atravesar los caminos del mundo y que esa travesía era histórica y conflictiva, se daba en la lucha, e inclusive en los antagonismos de intereses de clases, etc.

Pues bien, el italiano quedó muy irritado y terminó su discurso diciendo que alcanzaría la trascendencia sin el mundo. Se produjo un silencio muy grande y ahí hice una cosa que raramente hago. Fui tal vez más irónico de lo que pretendí. Cuando terminó su discurso dijo: "O.K., fabuloso, cada uno tiene su opción, cada uno escoge su camino, y usted está convencido de que llega a la trascendencia y se llena la boca con Dios sin haber atravesado el mundo y la historia". El gritó: "¡Sí!". "Entonces, voy a hacerle un pedido, voy a pedirle un favor: cuando usted llegue me manda un telegrama diciendo cuál fue el atajo que tomó para no valerse de la historia. Le agradezco desde ya ese favor". La gente se rió y nuestro amigo se retiró. Perdió una buena oportunidad de enseñarme y de aprender algo.

Otro momento en que tuve que ser duro ocurrió cuando puse el pie en Viracopos, al volver al Brasil, había un grupo muy grande de periodistas de televisión, radio, etc. Uno de ellos llegó junto a mí con un grabador y dijo lo siguiente: "Profesor Paulo Freire, usted acaba de llegar al Brasil y su vuelta se debe a un acto generoso del gobierno brasileño que le concedió el derecho, a usted y a otros, de volver. Entonces me gustaría que aprovechase la oportunidad para agradecer". Yo le dije: "Mi amigo, no va a haber una entrevista con usted, porque la concepción que usted tiene de la historia es tan diferente de la mía que no podemos dialogar. Para usted la historia se hace a través de regalos. El gobierno del Brasil resolvió hacer un regalo a

nosotros los exilados, y al hacer ese regalo —la vuelta— dio un paso en la historia del Brasil. Para mí la historia se hace en la praxis, en la lucha, en el conflicto, en el antagonismo, en la divergencia. No le debo nada al gobierno brasileño por haber vuelto, entonces cómo es que quiere comenzar una entrevista conmigo con la condición de que yo acepte su interpretación de la historia que es absolutamente irreal. No va". Y él dijo: "Exactamente no va". Y se terminó la entrevista que nunca debió haber salido al aire. En ese caso fui realmente duro. Pero de acuerdo con Gadotti, a veces en algunos debates la agresión puede hacer caer las defensas. A veces es preciso hasta anticiparse a la agresión y ser duro, coincido con eso. Pero la paciencia continúa. Para mí no se puede perder la paciencia en la lucha. Como ya dije otras veces, no se puede ser sólo paciente o sólo impaciente.

Gadotti. — Este caso ilustra nuevamente la gran asociación que existe entre lo político y lo pedagógico. Al descender en Viracopos usted no dejó de ser educador. En esa situación, en el aula, en una conferencia, en un grupo popular, en un partido, usted no deja de ser educador, es *educador en todo lugar*, pues éste es un trabajo que no se hace especializadamente. No existe un especialista en educación, existe un educador o no, y una de las características básicas es esa paciencia que no es sólo psicológica, no depende del humor del momento. Es una paciencia como postura política, que acompaña todos los actos, en cualquier situación en que se encuentre.

Sérgio. — Otra curiosidad mía: una vez recogidos esos interrogantes durante las andanzas de ustedes por el país ¿cuál fue el paso siguiente? ¿Qué tratamiento les dieron?

8. NUCLEOS TEMATICOS CENTRALES

Gadotti. — Yo coleccioné, o mejor, juntaba las preguntas y las ponía en una caja de zapatos, cuando llegaba de viaje. Y las fui acumulando hasta mediados de 1983. En el

segundo semestre de 1983 tomé la caja de las preguntas y pedí a dos alumnas del curso de Pedagogía de la P.U.C. que estaban haciendo conmigo la materia Relaciones Sociales en la Escuela, Martha Cristina A. Baptista y Débora de Andrade, que hiciesen el análisis de las preguntas conmigo.

El primer trabajo que desarrollaron fue leer las preguntas y tratar de agruparlas de acuerdo con los temas. El resultado de ese trabajo fue el agrupamiento de cuatrocientas preguntas, ya hecha una preselección en seis temas generales: 1) el *estudiante*; 2) el *profesor*; 3) la *escuela* de un modo general, presentando problemas de escuela pública, particular, elecciones en las escuelas, ideologías en la escuela; 4) la cuestión de la *pedagogía* vista en relación a los cursos de pedagogía, la pedagogía de la liberación y a la pedagogía del conflicto; 5) los *especialistas* en los cursos de pedagogía: supervisor, orientador, director; la formación del especialista. Y un tema más general que sería el 6° incluiría entonces a la *educación* de un modo general, la cuestión del poder en la educación, educación de adultos, educación y economía, teoría y práctica de la educación, la cuestión de la cultura y de la educación, los partidos políticos y la educación, las directrices, bases y fundamentos de la educación. Este 6° tema cerraría todas las cuestiones relativas a la educación en general. Este fue el primer trabajo con las preguntas.

Sérgio. — Si tuviésemos que proceder a la apreciación de cada pregunta y dar nuestra visión sobre cada una de ellas, ya no tendríamos un pequeño volumen sino probablemente una verdadera enciclopedia, un interminable discurso de tres. Por eso, la observación que haría es que, por motivos prácticos, no será posible en este trabajo entrar en una respuesta directa a cada pregunta. Partiríamos de ellas como preguntas que llegaran a formular temas de base. Sobre ellos discutiríamos.

Gadotti. — Creo que esa es la mejor forma de trabajar. En relación al primer núcleo temático que Martha y Débora sintetizaron en el tema "Estudiante", lo que me parece que

es el problema central que preocupa a los estudiantes de Florianópolis, Manaus, Recife o Belém, sólo para citar algunos de los orígenes de las preguntas, es la cuestión de la *participación* y particularmente de la participación estudiantil hoy.



En Florida (Buenos Aires) los maestros "enseñaron" su conflicto. Noviembre 1971. "Pregunta: ¿Cómo hacer que los alumnos entiendan que a veces es preciso sacrificar algunas clases para profundizar en cosas que no son relativas directamente al contenido de su formación específica?"

CAPITULO II

EDUCAR: SABER, PARTICIPAR Y COMPROMETERSE

1. INTRODUCCION: EL TEMA DE LA PARTICIPACION.

Gadotti. — Este "tema generador" de la participación estudiantil, podría ser analizado en detalle, al tratar las siguientes preocupaciones que surgen de las lecturas de las preguntas. En primer lugar la dicotomización que acostumbra a hacerse entre el *estudio* —la tarea del estudiante, sobre todo del estudiante universitario, de asimilar una información, de profundizar en las cuestiones de contenido, de su formación específica— y la participación estudiantil.

Entre las preguntas, por ejemplo, se podría destacar ésta: "¿Cómo hacer que los alumnos entiendan que a veces es necesario sacrificar algunas clases para profundizar en cosas que no están directamente relacionadas con el contenido de su formación específica?"

Eso tiene que ver con la preocupación de los estudiantes que dicen: "Bueno, no quiero perder tiempo con la participación estudiantil". Y hay otras preguntas: "¿Cuál es el carácter de la huelga estudiantil como formadora de conciencia?". "¿Qué hacer cuando el propio órgano de representación es contrario a la participación?"

El cambio alrededor de la participación está centrado en la cuestión de la propia democracia en la Universidad. En suma, el núcleo de las preguntas es en forma notoria la

participación y la democratización de la universidad. Podríamos entonces comenzar, sino a responder, a comentar este tipo de preocupación que surge de las preguntas. Estas tienen un carácter no localista pero sí nacional, porque no pueden ser individualizadas en una u otra institución. Comenzaría por el carácter pedagógico-educativo de la participación política estudiantil, en el caso específico, de la huelga...

2. CARACTER FORMATIVO DE LA HUELGA

Gadotti. — La huelga es, evidentemente, uno de los instrumentos posibles de negociación y de presión y no puede ser tomada superficialmente, es decir recurrir a ella en cualquier momento, porque en la universidad tiene un carácter también específico. La huelga universitaria es diferente de la huelga en una línea de producción donde se perjudica al patrón directamente a través de una disminución o paro total de la producción. En la huelga universitaria muchas veces se perjudica solamente al estudiante. No sabría decir si es más o menos política, más o menos económica, pero su carácter específico está en que no atañe directamente a la producción.

La huelga universitaria, por lo tanto, de los profesores o de los estudiantes, a veces es una "dulce" huelga, una forma de tener unas vacaciones en medio del semestre. Y esto es un problema. Para quien participa conscientemente, para quien considera la participación en una huelga como decisiva e importante para la democratización de la educación, de la sociedad, para buscar y ampliar el espacio de la educación, por más inscriptos —como hubo varias huelgas en ese sentido— en fin, para quien tiene esa conciencia es un instrumento precioso en la formación política del estudiante, en la formación del ciudadano. Cuando la huelga expresa ese nivel de conciencia permite un logro mayor en la formación.

Concretando, veamos la participación de un trabajador en una huelga: tiene no sólo el trabajo de ir a las asambleas, de participar directamente en el movimiento interno de la huelga, sino también de explicar la paralización a la comunidad y pedir apoyo financiero o alimentos para el fondo de huelga.

Imaginemos un trabajador de una fábrica que va de casa en casa a pedir ayuda para poder continuar con la huelga, para mantener al trabajador con el fondo de huelga y se encuentra con el ama de casa o la empleada, u otro trabajador. Esa situación exige una explicación que a su vez tiene un efecto de concientización y formación: el trabajador en huelga tiene que explicar que no está pidiendo limosna. O sea que debe conseguir mostrar que un gesto de ayuda material es una manera de colaborar para mejorar las condiciones de trabajo de todos y para la democratización de la sociedad en general. En esta tarea que se hace tanto en una huelga de trabajadores de la producción como en una huelga universitaria, hay un crecimiento en la formación política.

En la huelga de profesores de la UNICAMP* en 1979, fui a las paradas de ómnibus de Campinas para distribuir una "Carta a la población" en la que se explicaba por qué la universidad estaba parada. La UNICAMP estaba paralizada porque había una intervención, un acto arbitrario del gobernador Paulo Maluf, que destituyó directores de institutos y facultades. O sea había una intervención política dentro de la universidad y se justificaba plenamente la huelga; se trataba de paralizar y concentrar todas las actividades en la lucha contra la intervención que no se localizó sólo en la UNICAMP. Lo que me quedó más marcado es lo que ocurrió cuando en la avenida Francisco Glicério en Campinas, a las seis de la tarde, distribuía folletos a la población en las paradas de los ómnibus y explicaba por qué estábamos haciendo paro. Un trabajador me preguntó: "¿Pero usted

* Universidad de Campinas.

gana un salario mejor que el mío, cómo es que está haciendo huelga? Y cuando voy al hospital de la UNICAMP ustedes me atienden mal, tengo que entrar en fila igual que en el INAMPS". Entonces, debía explicar la relación que había entre la UNICAMP y el INAMPS, o sea que tenía que plantear la cuestión de la salud. En el caso de la educación llegaron hasta a decirme: "¿Usted es de la Facultad de Educación? ¿Usted es profesor? ¿Cómo me explica que no consiga poner mis hijos en la escuela?". Había así una cobranza del compromiso de la población para con la universidad. Para terminar, la huelga puede ser un instrumento de avance, de *formación política* individual y de avance de la universidad en el sentido de comprometerse cada vez más con la población. Una huelga justificada y bien conducida nunca queda aislada, se expande, prende, y debido a su carácter formativo la considero un momento privilegiado de formación del propio estudiante.

Sérgio. En relación no sólo a las situaciones de huelga sino a todas las cuestiones que se relacionan con la participación del estudiante, tendría un comentario para hacer acerca de esa concepción estanca que separa por un lado el currículo, un programa, una serie de actividades que le aguardan al estudiante y que constituyen la esencia de su formación universitaria, y no contempla la vivencia del estudiante como ciudadano, como elemento que todavía no está produciendo, no está trabajando, está invirtiendo tiempo en su formación. Esa concepción dicotómica burocratiza las diversas dimensiones del ser estudiante, ser ciudadano, ser joven, ser hombre, ser mujer, etc. Al burocratizarse las prácticas de todas estas dimensiones del ser, muchas veces se condena, por ejemplo, el hecho de estar a favor de una huelga ya sea como estudiante o como profesor. En la huelga según esa visión, el ejercicio de práctica de los contenidos, el cumplimiento de los programas, etc., quedarían dejados de lado en pro del ejercicio del *derecho político del ciudadano*. Muchas veces se contraponen una cosa con la otra.

Antes de venir para acá estaba conversando con una

profesora amiga que tiene su hija en el primer grado de una escuela pública, donde también hubo una huelga este año. Y ella me contaba el problema actual de su hija que, a mi ver, confirma esa visión como todavía presente en las escuelas. Los profesores explicaron la razón de la huelga no sólo a los alumnos sino también a los padres. Hubo un trabajo de sensibilización, de entendimiento y desde ese punto de vista la huelga fue bien conducida; pero después de 21 ó 22 días seguidos sin clases, cuando la huelga terminó ¿qué pasó? Los profesores preocupados en recuperar el tiempo perdido aceleraron la programación, lo que hizo que los alumnos tuvieran mucha más tarea, a causa del atraso habido con motivo de la huelga. Es necesario, por lo tanto, tener una visión clara de que cuando se hace una huelga en una escuela, es fundamental tener en cuenta un proceso de marcha programática posterior que considere la paralización, de modo de no sobrecargar a los alumnos.

3. CONCEPCION "PALMARIA" DEL CONOCIMIENTO

Paulo. — Pero eso ocurre porque antes de que los profesores participen legítimamente de una huelga para reclamar lo que les está siendo negado, antes, existe una comprensión burocrática del programa y del acto de conocer. En uno de nuestros diálogos del 2do. volumen de *Sobre Educación* ironicé diciendo que la formación científica del educando se mide por palmos de conocimiento que corresponden a un semestre, a dos o tres meses...

Sérgio. — *Palmas de tiempo y de contenido.*

Paulo. — ... y cuando llega el fin de año la Secretaría de Educación a través de sus organismos, de sus medidores, quieren saber si los alumnos llegaron al fin de año con los tres palmos de conocimiento que habían sido previstos en la programación. Si los resultados revelan apenas dos palmos y medio, el medio palmo que falta es exactamente el saldo negativo de la huelga. Y la falta de ese medio palmo

de conocimiento es atribuida al profesor. Pero si el profesor no usa el deber de tener el derecho, o el derecho de tener el deber de intervenir en una huelga para reivindicar lo que le es ilegítimamente negado, falla como ciudadano, desconociendo algo que le es fundamental como profesor. Estas cuestiones no pueden ser vistas parcialmente porque sólo tienen sentido en una *totalidad*. Si la huelga crea problemas, como en el caso de la sobrecarga de tareas para los chicos, como Sergio relató, son exagerados exactamente por la comprensión "palmaria" del conocimiento.

A pesar de eso, la huelga se impone social y necesariamente como el camino de *conocimiento político* y de *experiencia política*. El análisis que Gadotti hace sobre el *carácter formativo de la huelga* es indiscutible.

Cuando un estudiante participa de una huelga, cuando se moviliza y en esa medida se organiza como estudiante con otros estudiantes, participa de una especie de movimiento interno del proceso de movilización que es en sí mismo altamente pedagógico. Ahí se da mucho de educación. Mucha gente dice que el estudiante que hace eso no está aprendiendo, pero cuando "pierde" quince o veinte días de clase en una huelga, esa interrupción no es exactamente una interrupción en el aprender sino en el proceso de recibir contenidos, lo que es bastante diferente.

En una concepción "palmaria" del conocimiento, lo que no se ve es que cuanto más el estudiante participa de una huelga en un nivel crítico de comprensión de sus fundamentos y objetivos, tanto más desarrolla una conciencia política que lo motoriza en la sociedad civil de la que participa. Al crecer, desde ese punto de vista, crece también para superar el período que estaba más en la huelga que en la biblioteca, y parte de él mismo esa superación. El aumento del saber político se expresa en una conciencia más lúcida, más crítica de la necesidad de participación como ciudadano, para transformar una sociedad injusta. Ese tipo de saber, de conciencia política lo lleva a percibir mucho más fácilmente la necesidad de ese palmo de conocimiento en el campo de



Asamblea del Magisterio de enseñanza pública del Estado de São Paulo. Gimnasio Deportivo del Ibirapuera (São Paulo), 11 de abril de 1984. "Fueron diecisiete días de huelga con dos asambleas por semana, todo el miércoles y el sábado. Fue un movimiento creciente por la valorización del trabajo del profesor... los profesores dieron lecciones durante esos diecisiete días, sólo que eran lecciones de democracia". (BETO FLORENCIO: Archivo de APEOESP.)

la ciencia, de la técnica, etc., y ahí posiblemente descubrirá el camino para suplir el tiempo en que se involucró más en la acción política de la huelga que en los seminarios.

4. HUELGA: CLASES DE DEMOCRACIA

Gadotti. — Hay una huelga reciente que debería ser mencionada. Tal vez la mayor de todos los tiempos en la educación brasileña: la *huelga del magisterio público* del Estado de São Paulo, en las que hubo asambleas con cerca de 100 mil profesores de un total de 180 mil. El movimiento creció rápidamente. Fueron diecisiete días de huelga con dos asambleas por semana, todo el miércoles y el sábado. Fue un movimiento creciente por la valorización del trabajo del profesor y para reivindicar cinco referencias en el cuadro de progresión funcional del magisterio que habían sido sacadas durante el gobierno Maluf. Este movimiento marcó profundamente la escuela pública en el Estado de San Pablo porque tuvo la cualidad de unificar varias entidades, la APEOESP (Asociación de Profesores de Enseñanza Oficial del Estado de San Pablo), la UDEMO (Unión de Directores del Magisterio Oficial), la APASE (Asociación Paulista de Supervisores de Enseñanza) y el CPP (Centro del Profesorado Paulista). La burocrática ley 5962 prevé la necesidad de 180 días lectivos como mínimo, 180 palmos de tiempo para cada año escolar. Pues bien, además de la sabia medida del entonces Secretario de Educación, Paulo de Tarso, de dejar a criterio de las escuelas la reposición o no de las clases, lo interesante es el argumento que Gumersindo Milhomen Neto, presidente de la APEOESP, utilizó para no reponer las clases: los profesores habían dado lecciones durante aquellos diecisiete días, "*lecciones de democracia*".

Paulo. — Es exactamente eso lo que creo.

Gadotti. — Este argumento, en el fondo, es que la democracia también tiene que formar parte de los currículos, y que aquellos días de paro deberían ser considerados

como días lectivos porque en ellos los profesores dieron clases de democracia.

Paulo. — Lo que va a quedar en la historia es la lucha fantástica del magisterio y no si se estudió o no que Pedro Alvares Cabral descubrió Brasil, además no lo descubrió, lo conquistó.

Sérgio. — Esta cuestión de la huelga y de la participación del estudiante me trae a la memoria mi tiempo de estudiante universitario durante el gobierno de Médici, período absolutamente cavernario.

Fue una gran noche histórica, del 70 al 74, y no puedo decir que en aquella época hayamos tenido en la universidad una práctica de educación política, de ejercicio de la política. Habían montado un sistema de represión bastante violento, que llegaba hasta la interrupción de las clases de post-grado, por la policía política. En esa época a pesar del centro académico, que luchaba, no se veía una gran participación política ni movimientos de huelga. Después, ya en Lyon, como profesor durante los tres años en que estuve allá, pude presenciar grandes movimientos huelguistas que recorrían toda Francia y que no eran solamente de diez o veinte días. En función de esas huelgas vividas con los alumnos —intensamente inclusive, ya que para mí era novedad— tendría hoy dos puntos para destacar.

En primer lugar el hecho de que en la práctica esos momentos de huelga en que hay una aparente paralización de actividades, son momentos en que se desarrollan actividades culturales, con música, exposiciones, debates, charlas. Eso hacía que incluso aquellas personas que no militaban directamente en la huelga, los que no estaban concientizados de su importancia, tanto alumnos como profesores, fueran atraídos por ese conjunto de actividades paralelas que sólo se desarrollaban en los momentos de huelga.

En segundo lugar, como ya lo dijo Gadotti, la huelga es un *instrumento de negociación* y así puede ser tanto bien como mal utilizado. Y lo que noté es que es fundamental saber determinar cuando una huelga debe ser levantada. A

veces una radicalización de las reivindicaciones frente al negociador puede paralizar completamente la negociación y llevar al movimiento al desgaste de la moral de los huelguistas y de la propia población, lo que implica comprometer la validez inicial de la huelga. No saber cuándo parar una huelga es una forma de vaciamiento, de agotamiento de la misma como instrumento de negociación. Más allá de provocar en esos casos, el amargo sentimiento de la derrota.

Gadotti. — Realmente, entrar en una huelga es hasta cierto punto fácil. El problema es saber cuándo salir, cuándo parar el movimiento, lo que exige una evaluación constante. Eso depende del papel político de los comandos de huelga, de la seriedad con que ellos llevan adelante su *militancia* y su *compromiso*. Pero una universidad paralizada por un movimiento huelguista revela las contradicciones que usted destacó y que yo retomo. Una huelga revela los *vacíos de la universidad, vacía de actividades culturales*, de actividades democráticas, revela aún la expectativa del estudiante universitario en buscar una formación más amplia dentro de la universidad. Es en el momento de la paralización que esas contradicciones son reveladas. Y aparece la necesidad de traer a Milton Nascimento, como en el caso de la huelga de la UNICAMP; de traer a Paulinho da Viola, de desarrollar actividades de exposiciones de trabajos de alumnos. Es increíble cómo las actividades de los alumnos aparecen en una situación de huelga. Por ejemplo, los que tocan la guitarra, los que tienen poesías, los que fotografían, en fin, toda una actividad sumergida y que debía estar en el currículo, necesita de una huelga para emerger. Todo eso, refrenda más de una vez el carácter formativo de la participación en una huelga.

Un segundo momento del análisis que estamos haciendo es respecto a otro carácter de la *participación*, que no es propiamente la huelga, sino que tiene que ver con el carácter de la universidad. Una de las funciones de la universidad es debatir los grandes temas nacionales, que obviamente no constan de un currículo estructurado porque esos temas

surgen y varían de acuerdo al propio desarrollo de la sociedad. La participación de los estudiantes a través de sus centros y direcciones académicas, a través de sus entidades, es una participación no sólo política sino también cultural. La realización efectiva de esa función de la universidad exige una participación muy grande de los estudiantes. Considero que es así que la universidad se legitima, no sólo por enseñar bien, sino también por atender a la inquietud de la propia población. En ese sentido, la participación del estudiante es un modo de inserción no sólo en sus entidades y en la universidad, sino también un modo de inserción en los problemas de la sociedad como un todo.

La universidad tiene una vocación que yo llamaría "regional". Es lógico que existe un saber universalmente válido, debiendo ser válido en todos los lugares. La universidad tiene un carácter universal, pero la legitimidad de ese saber y de la universidad sólo puede concretarse en su vocación regional. No entiendo una universidad que se desligue totalmente de los problemas de la región, por ejemplo, una universidad en el Amazonas que estudie las mismas cuestiones que son estudiadas en la universidad de São Paulo. Ciertamente hay problemas idénticos, pero cada universidad debe tener los lineamientos específicos de su región.

En estos veinte años, una de las características de la llamada universidad autoritaria es precisamente la tentativa dictatorial de lograr la uniformidad de todas las instituciones de enseñanza superior para poder ejercer un mayor control. Ese control sería más difícil si el poder "relajase" la disciplina y abriese mayores posibilidades para la autonomía universitaria. Por ejemplo, el Decreto 6733 facultaba al presidente de la República para la nominación directa de los rectores de las universidades federales y fundaciones. Recientemente ese Decreto fue revocado y hoy el presidente recibe una lista de seis nombres indicada por el Consejo Universitario. La situación no cambió mucho pero hubo un pequeño avance. El ideal de la universidad sería que hubiese

sectores organizados, no sólo Consejos Universitarios, sino sectores de funcionarios, profesores y alumnos que tuviesen una participación efectiva en la elección de sus dirigentes. No sólo en la elección de los *ncmbres*, sino sobre todo en la elección de un proyecto. Sólo una universidad autoritaria cumple con los programitas preestablecidos, sólo una universidad autoritaria es una universidad pacífica. La universidad debe ser propiamente un *lugar de conflicto*, de *confrontación de posiciones*, y eso sólo es posible a través del *debate*, de la *crítica*, de la *autonomía* y de la *participación*, que son los propios principios de la democracia.

Considero que ahora vivimos un momento histórico de evolución de las universidades, de búsqueda de autonomía y de conflicto. Es el caso, por ejemplo, de la UNESP (Universidad Estatal Paulista), que no logra tener un rector porque el Consejo Universitario no envía al gobernador la lista que resultó de una consulta a la comunidad. Hay un conflicto entre el Consejo Universitario y los distintos sectores de profesores, alumnos y funcionarios. Hay una diferencia entre la legitimidad y la legalidad. Por un lado el gobernador no puede apoyarse en la lista de la comunidad porque hay una norma que prevé que su elección deber ser hecha sobre una lista de seis nombres enviada por el Consejo Universitario. Por otro lado el Consejo Universitario no refrenda la lista de la comunidad. Lo que es legítimo, no es legal. Legalmente el gobernador debería escoger uno de esa lista de seis, lo que la comunidad no acepta. Es interesante el proceso porque en este momento se revelan las contradicciones entre la comunidad universitaria y el Consejo Universitario. Cuando el estudiante comienza a hablar y a votar, cuando comienza a practicar la democracia realmente, los mecanismos autoritarios comienzan a aparecer y los antidemocráticos, antes confesadamente demócratas, comienzan a reprimir y hasta a llamar a la policía. La participación estudiantil, para mí, es el motor de la transformación y de la democratización de la universidad.

5. UNIVERSIDAD Y AUTONOMIA.

Sérgio. — Con relación a esa práctica autoritaria de las universidades brasileñas, lo increíble es que nuestras universidades no tienen siquiera un siglo. Fueron fundadas en un momento en que otras universidades ya tenían siglos de tradición, con todo un peso normativo, ritual y con una serie de trabas históricas que dificultan a veces el ejercicio de la democracia moderna. Es impresionante cómo en un país como el nuestro, que instituciones todavía no seculares tengan comportamientos y rituales académicos muy semejantes a los de las universidades seculares.

Gadotti. — Las universidades seculares como la de Heidelberg por ejemplo, en Alemania, con más de seiscientos años, nunca necesitaron recurrir a los estatutos para sentirse universidades. Después de la Segunda Guerra Mundial, los americanos requisaron los estatutos de la universidad y no fueron encontrados. Durante seiscientos años no se consultaron los estatutos para tener un rector, porque había consenso que nadie jamás aceptaría ser rector de la universidad sin el consentimiento de los profesores y de los alumnos.

Sérgio. — Sí, pero es una universidad autónoma.

Gadotti. — Y en la Edad Media hubo casos de estudiantes escogidos para ser rectores. La universidad tuvo un origen de *libertad* y de *autonomía*. Después fue institucionalizada y utilizada como mecanismo de control del saber, de formación de cuadros para la burocracia. Es el caso por ejemplo del modelo napoleónico, que busca enganchar la universidad al Estado. La quiebra de esa concepción de universidad no vendrá de arriba, del régimen, sólo vendrá a través de una gran presión de la participación estudiantil y de los profesores.

Sérgio. — Me gustaría retomar esa observación que hice sobre el hecho de que las universidades brasileñas, todavía tan nuevas, ya se comporten como viejas. Voy a retomarla para aclarar qué quería decir con ella. Más allá de todas las

presiones hechas sobre la universidad, presiones externas al organismo universitario, presiones del gobierno a través del Ministerio de Educación, a través de las normas y directrices del Consejo Federal de Educación, a veces cercenadoras de la libertad y de la autonomía universitaria, más allá de esas fuerzas que presionan desde afuera del organismo universitario, nuestras universidades tienen también en su interior fuerzas de una tradición que todavía no tiene un siglo pero que tiene peso, y que por eso mismo muchas veces impide el ejercicio de la propia democracia interna. Tenemos rituales académicos con fervorosos adeptos dentro de la propia relación didáctico-pedagógica, perpetuando, por ejemplo, la pompa de las ceremonias de defensa de las tesis, pruebas de títulos, etc. Un sinnúmero de reglamentaciones y normas de la propia universidad dificultan el ejercicio de una *democracia interna*, abierta a la participación de profesores, alumnos y demás funcionarios.

Gadotti. — El debate de la cuestión de la relación entre la universidad y democracia no fue agotado. Dentro de este tema hay un problema que es el de la imposibilidad de una universidad democrática en un régimen autoritario. Aunque se hiciese una isla de democracia en la universidad no tendríamos una universidad democrática. La universidad es una parte de la sociedad y puede ser hasta un factor de democratización, pero es mucho más un producto de la propia sociedad.

6. PARTICIPACION DEMOCRATICA NO IMPLICA FALTA DE RIGOR ACADEMICO.

Gadotti. — Sergio, Paulo, me gustaría desviar un poco la discusión hacia algo que veo crecer en el medio universitario: la idea de que habría una contradicción entre el carácter de la participación en la universidad y lo que es el llamado *rigor académico*. Este es un debate que está muy presente dentro de la izquierda hoy.

Paulo. — En primer lugar el rigor científico, el rigor académico, no es una categoría metafísica, es una categoría histórica, así como el saber tiene una historicidad. La ciencia que exige rigor no es ningún "*a priori*" de la historia. La ciencia se constituye en la historia, como nosotros nos constituimos históricamente. La ciencia es una creación humana, histórica y social. Por eso mismo es que todo conocimiento que surge y es producido ahora, al nacer ya trae el "testamento" que hace a otro conocimiento, que más tarde o más temprano vendrá a superarlo. Siempre va a haber una novedad mañana que supere lo nuevo que emerge hoy y que habrá entonces envejecido. El rigor está precisamente en los procedimientos con los que nos acercamos al objeto para tener de él un conocimiento más y más exacto.

La *rigurosidad*, en cuanto aproximación metódica al objeto del cual nos ofrece un saber cabal, no nace de repente. Se forja en la historia e implica una práctica en cuya intimidad está siempre la posibilidad de superación de un procedimiento ingenuo anterior, tenido sin embargo por su validez, como crítico. La naturaleza histórica de la rigurosidad y de la exactitud de los descubrimientos, sin los cuales no hay ciencia, explica, por otro lado la historicidad del conocimiento. Lo que puede ocurrir es que algunas personas se sientan inseguras cuando descubren que la ciencia no les da un conocimiento definitivo y se preguntan: "¿Siendo así, qué es lo que hago?". Para mí, en el momento de experimentar esa sensación, crece la curiosidad y la búsqueda de un mayor rigor en procura de descubrimientos más exactos.

No veo Gadotti como podemos asociar la participación democrática de los estudiantes en la intimidad de la universidad con la pérdida de rigor, así como tampoco acepto otro tipo de relación casi nunca explícito: la relación entre autoritarismo y rigurosidad.

Por eso mismo no me sitúo entre los que piensan que la democracia echa a perder. La participación democrática, para mí, no echa a perder nada. Lo que pasa entre

nosotros es que tenemos una tal tradición de autoritarismo que hasta los demócratas liberales que se llenan la boca hablando de democracia, terminan a veces por expresar un cierto miedo de que la presencia del pueblo en las calles termine por causar estragos a la democracia. De la misma forma, para algunos profesores, en el momento en que los corredores de las facultades hacen algo más que servir de acceso a los salones de clase, el orden pelagra y la seriedad desaparece.

Para mí, combatir el relajamiento, la superficialidad, el descuido y al mismo tiempo estimular la responsabilidad del estudiante en el desempeño de la tarea fundamental en la universidad: la de estudiar —lo que no se logra sin una rigurosa disciplina— no significan la negación de la participación democrática del estudiante. Espero haber sido claro.

Gadotti. — Sí, y fue especialmente claro en su interpretación de la “democracia” sin el pueblo.

A título de ejemplo veamos las elecciones de 1982. En São Paulo ganó una propuesta. No este o aquel partido, no fué el P.M.D.B que ganó. La que ganó fue la propuesta llevada adelante por el P.M.D.B.: *Participación, descentralización y generación de empleos*, los tres ejes de la campaña de Montoro. La *generación de empleos* no fue alcanzada porque es cuestión que supera a São Paulo. Al final São Paulo no está por encima de la crisis, al contrario de lo que decía tiempo atrás un *slogan* del nuevo gobierno paulista.

Paulo. — Un *slogan* que expresaba la arrogancia de la clase dominante de este país . . .

Gadotti. — Desde el punto de vista práctico-político São Paulo no está al margen de la crisis y el trabajador entendió que sólo con el derrocamiento del plan económico sería posible la generación de empleos. En cuanto a la *descentralización*, no puede ser hecha sin recursos. No hay forma de descentralizar las responsabilidades sin descentralizar las condiciones para que se efectivice. El mayor problema que el gobierno del estado de São Paulo está enfrentando, en relación a la contradicción entre el discurso y la práctica,



“... Para algunos profesores, en el momento en que los corredores de las facultades hacen algo más que servir de acceso a los salones de clase, el orden pelagra y la seriedad desaparece . . .”

está en la *cuestión de la participación* que es el núcleo de nuestro presente debate. La participación es un deseo que viene desde hace años, desde los gobiernos dictatoriales, y la propuesta de la campaña Montoro tuvo una gran repercusión por estar centrada en ella. Al tomar posesión el gobierno creó mecanismos de participación: creó una *Secretaría de Participación y Descentralización* y a través de un decreto el gobernador creó el *Foro de Educación del Estado de São Paulo*, que atendía a una antigua reivindicación de participación de los educadores y de los estudiantes en la elaboración de una política educacional. Varias actividades estatales fueron desarrolladas para que los educadores del estado de São Paulo ligados a la red estatal de enseñanza, pudiesen llevar sus propuestas, pero ellas fueron muy críticas. En el momento en que la crítica se extendió a sectores del gobierno, éste reaccionó. Cuando la participación no fue halagadora, cuando no fue para aplaudir las actitudes del gobierno sino para hacer críticas comenzó a retroceder en su propuesta y a hacer recortes, inclusive secretarios como fue el caso del secretario de Educación. Este marchaba para una aplicación concreta de la propuesta del gobierno para lo cual fue electo, la propuesta de participación, la propuesta de que no se debería elaborar una política, en el caso de una política educacional, sin la participación del magisterio.

7. "DE AQUI PARA ADELANTE DECRETO LA PARTICIPACION...".

Por otro lado debe observarse que hay un cambio de calidad en la participación hoy y los canales de los partidos políticos son muy estrechos para poder contener todo el deseo de participación de la sociedad.

Paulo. — Como sé que volveremos a este asunto cuando nos enfrentemos con el tema de la política y de la educación a nivel de los partidos, me gustaría registrar que Gadotti captó con mucha percepción el papel de los movi-

mientos sociales y políticos populares que hoy trascienden y hacen estallar la estrechez y el tradicionalismo de los partidos, de derecha o de izquierda. Partidos que para mí no llegan al fin de siglo si no aprenden con los movimientos sociales.

Sérgio. — Exacto. Volviendo al gobierno del estado de São Paulo y a su propuesta inicial de participación, yo destacaría el problema de la remuneración de los profesores, al que el gobierno paulista no fue suficientemente sensible. Así es que no sólo en el plano de la propuesta de participación hubo retrocesos, sino también en la cuestión crítica de remunerar decentemente a nuestros profesores. Todos los argumentos contrarios a los argumentos que demostraban el empobrecimiento de los profesores, quedaron a cargo de la Secretaría de Planeamiento y fueron presentados por los hombres de las finanzas. Como si el pago decente de profesores y funcionarios dependiese más de la disponibilidad de caja del gobierno o de una empresa que del derecho a una remuneración digna.

Paulo. — Pero desde el otro lado se podría argumentar: "Muy bien, nosotros también consideramos que es justo, sólo que no tenemos tres trillones, no podemos dar un cheque en blanco". Esto ocurre.

Sérgio. — Para evitar esto, una buena solución siguiendo en esa línea y de una forma irónica, llegó a discutirse en los gabinetes: sería mejor pasar a la municipalidad la enseñanza, de manera tal que el estado no tuviese que soportar más en las plazas de la capital centenas de millares de profesores, y que eso fuera llevado a las plazas municipales, con los profesores discutiendo con su intendente. Este es apenas un ejemplo de cómo se desvirtúan a veces, propuestas serias de descentralización del poder en la enseñanza.

Paulo. — El aparte que hice no pretendía contrariar su argumento. Al contrario, creo que el primer problema de un gobierno en educación, sería discutir la propia participación a nivel pedagógico y político con las entidades de la categoría, y con lapicera en mano presentar las posibilida-

des concretas e inmediatamente demostrar a través de un salario más digno, el respeto que tiene por sus profesores. En el primer volumen de *Sobre Educación* yo planteé esperar que de las elecciones del 82, surgiesen muchos gobiernos de oposición, pero que esos gobiernos no fueran sólo nuevos gobiernos, sino gobiernos realmente nuevos que encarasen toda la problemática ventilada en las campañas de una manera realmente no vieja.

Gadotti. — La participación abarca realmente todo este cuadro. Comenzamos el capítulo tirando de un hilito, el de la participación estudiantil, que está ligado a otros, el de la participación del trabajador, del funcionario, del docente, de la universidad, en fin de la sociedad. Partimos de lo particular y encontramos en ese particular lo general.

Sérgio. — ¿Y si tiráramos del próximo hilo? Si tomáramos en cuenta las preguntas organizadas en temas ¿cuál sería, Gadotti, el hilo siguiente de todos estos interrogantes?

CAPITULO III

EDUCAR Y REINVENTAR EL PODER

1. INTRODUCCION: ¿CUAL ES EL PAPEL DEL EDUCADOR DE HOY?

Gadotti. — El *profesor* es tema de numerosas preguntas y como, en general, el público que participó de los encuentros que hicimos era profesor, educador, especialista en educación, pedagogo, el interrogante sobre el papel del educador hoy me parece que es el núcleo central de la preocupación que orienta esas preguntas. Es un interrogante que viene de Norte a Sur: ¿cuál es el papel del educador hoy en la sociedad que tenemos? Evidentemente este hilo tira de otros: las cuestiones históricas del profesor en este país, es decir, las condiciones de trabajo, la *remuneración*, las aulas superpobladas, etc. Las *condiciones de trabajo* nuclea las reivindicaciones históricas básicas.

Más allá de éstas y relacionadas con ellas está por ejemplo, la cuestión de la interferencia de la *política partidaria* en las escuelas, en los nombramientos directos de profesores, por lo tanto, de la *politiquería*. Está el problema de la *autoridad*, de la *libertad*, la cuestión de la *disciplina*, de la *evaluación*, de la *nota*, que están relacionados con la cuestión básica de la autoridad y el autoritarismo.

También el problema de la *calificación*, de la *preparación del profesor*, que está ligado al *compromiso político del profesor*, esto es la dialéctica entre el profesor en

cuanto técnico y el profesor en cuanto político. Esta dialéctica definiría el propio *papel del profesor frente a la sociedad* que él quiere cambiar. Esa es una cuestión histórica también y es de las que Paulo Freire ha tratado. Puede verse entre otras cosas su diálogo con Ivan Illich en Ginebra, acerca de si la escuela puede ser transformadora o si es reproductora. Esta es una de las cuestiones más graves de la década del 70 en este país: la *teoría de la reproducción* y de la educación como *salvadora de la sociedad*.

2. ¿QUE HACER “CUANDO EL CAMBIO NO LLEGA”?

Sérgio. — Y en la perspectiva del profesor ¿qué es lo que puede hacer en su salón de clase “cuando el cambio no llega”?

Gadotti. — Esta relación entre educación y sociedad es una relación que persiste, complicada de resolver y con la que el profesor hoy está preocupado. La cuestión política reaparece constantemente: ¿hasta qué punto el profesor debe ser un político, hasta qué punto debe ser un técnico? ¿Debe atenerse a los contenidos? ¿Debe trabajar las cuestiones políticas dentro de la escuela? En la relación escuela-comunidad ¿hasta qué punto las APMs son responsables por la educación que el estado debería financiar? ¿Cuál es el tipo de participación de las APMs? Y también hay una insatisfacción con relación a la participación del profesor, como vimos con relación al alumno, en la que se percibe un cierto inmovilismo.

Este inventario de cuestiones viene siendo tratado desde hace mucho tiempo por otros educadores. Evidentemente no podríamos profundizar en las respuestas a todas ellas. Lo mejor sería partir de un hilo conductor e intentar sin reproducir el discurso ya hecho, determinar un enfoque más actual a la luz de todo el itinerario realizado hasta aquí por nosotros tres y por otros educadores. En mi opinión la idea conductora en este capítulo debe apuntar a esas cuestiones



“El revolucionario no puede decir que en un sistema decimal 4x5 es igual a 18, sólo para ser de la contra; pero sí puede discutir el significado de la multiplicación, de la adición, de la división en una sociedad capitalista”.

a partir de las respuestas que los educadores están esperando hoy, y no de las que han sido dadas ayer.

La cuestión de la autoridad está planteada desde el origen de la educación. Es una cuestión central que reaparece siempre revestida de un nuevo ropaje, ahora incluye la cuestión del autoritarismo y la del papel político del profesor. En cada época parece que las mismas preguntas se repiten, sólo que se repiten con un ropaje nuevo.

Sérgio. — El papel del educador, por ejemplo, ya es casi un cliché. ¿Quién no ha hablado de eso? ¿Cuántos cursos no han sido hechos ya sobre el papel del educador?

Gadotti. — Sobre la formación del educador, lo que encuentro interesante de observar es que siempre hay una insatisfacción. ¿Hasta qué punto esa insatisfacción no es propia de la actividad educativa? Una insatisfacción de no alcanzar plenamente la totalidad de su papel. Si nosotros nos preguntamos siempre, ¿será tal vez una pregunta que debe seguir siendo hecha? Es una pregunta que no tiene una respuesta definitiva.

Paulo. — Estoy plenamente de acuerdo con esa inquietud porque el papel del educador no puede ser reducido a algo inmutable. No puedo decir: "este es el *papel del educador*". Es histórico, social, en otros términos, no está inserto en la naturaleza del *ser educador*. No es una categoría abstracta cuya esencia pueda encontrarse y entonces decir: ese es el *papel del educador*, que valdría para Pedro, Juan, María, en el Japón, en los EE.UU. y aquí. En una sociedad de clases el educador tiene características específicas, se está al servicio de las clases dominantes o se está al servicio de las clases dominadas. Es posible sin embargo, que haya una especie de punto en el que los dos se cruzan en cierto aspecto, pero no se identifican. Por ejemplo, la cuestión de cómo tratar un contenido en el caso de un profesor de matemática reaccionario y de un profesor de matemática revolucionario. El revolucionario no puede decir que en un sistema decimal 4×5 es igual a 18 sólo para ser de la contra, pero sí puede discutir el significado de la

multiplicación, de la adición, de la división en una sociedad capitalista. ¿Quién lucra con la multiplicación?

Otra diferenciación en el papel del educador remite al propio camino de aproximación al contenido, al método de trabajo, al método de conocer. Está claro que un educador reaccionario opera metodológicamente en forma diferente que un educador revolucionario.

Gadotti. — ¿Y qué los distingue, Paulo?

3. LA POSESION DEL METODO COMO INSTRUMENTO DE PODER.

Paulo. — Veamos un aspecto simple. Un educador reaccionario se mueve metodológicamente como quien posee el objeto de conocimiento al que trae consigo y lo transfiere, lo dona al educando, sabiendo que esa transferencia es fundamental para lo que él considera que es la capacitación necesaria del educando en este o aquel dominio. Y el educador reaccionario es tanto más eficiente cuanto más claridad política tiene en relación con su opción de clase. Lo mismo vale para el *educador revolucionario*. Por eso los caminos de ambos no pueden ser los mismos; uno detenta la posesión del objeto de conocimiento por él y por su clase; el otro no se considera poseedor del objeto de conocimiento sino conocedor de un objeto a ser develado y también asumido por el educando. Esta es una distinción fundamental. Además el educador reaccionario controla al educando por el poder sobre el método, del que se apropia. El educador revolucionario tiene en el método un camino de liberación, y es por eso que en la medida de lo posible discute con el educando la aprehensión del propio método de conocer.

Gadotti. — Paulo, creo que usted está anunciando una nueva *concepción de revolución* que es diferente de la concepción de revolución como toma de poder. Me gustaría que profundizase eso. Desde el punto de vista del marxis-

mo, la revolución, la toma del poder por la clase es el ejercicio de la libertad de esa clase, lo que Marx llamaba "dictadura del proletariado", era un paso necesario, fundamental para el cambio de la sociedad, para una revolución superior.

Cuando usted trabaja la cuestión del profesor reaccionario y del profesor revolucionario en una sociedad en transformación, para no decir en transición, como se decía hace veinte años atrás, es el sentido mismo de la revolución el que usted plantea en ésta su presentación del profesor revolucionario. En una concepción ortodoxa del marxismo el pasaje a una sociedad socialista se da por un período de imposición de la libertad de la antigua clase dominada sobre la clase dominante vencida. Para nosotros los educadores, y para los trabajadores ésta me parece una cuestión crucial. La clase dominada no puede ablandarse frente a la clase dominante. No será por la blandura, por la indisciplina, por la falta de seriedad, que vamos a conseguir conquistar el poder de la clase dominante. Los educadores conscientes, que tienen un compromiso político con la clase obrera tienen la preocupación de saber cómo comportarse, cómo ser profesor en un sentido no metafísico, o sea en un sentido de compromiso del profesor de hoy para con la sociedad y la clase trabajadora.

Esta es la preocupación subyacente al cómo de las numerosas preguntas que plantean cómo deben comportarse los profesores para no traicionar los intereses políticos de la clase dominada y cómo pueden participar en el salto para una sociedad de iguales, para una sociedad socialista. La concepción de revolución en la tradición marxista incluye la "dictadura del proletariado", que hoy fue suprimida de los programas de numerosos partidos comunistas, por ejemplo, el Partido Comunista Francés, no por cuestiones de negación de su contenido, sino por cuestiones histórico-culturales, porque la expresión "dictadura del proletariado" no es tomada en su texto original, en su concepción original de ejercicio de la libertad del proletariado, sino como un

cercenamiento de todas las libertades de cualquier ciudadano en función de una sociedad utópica.

En vista de todo esto, Paulo, me gustaría entender mejor qué es para usted revolución. Lógicamente, sin darme una receta o la fecha en que la revolución brasileña tendrá lugar.

4. ¿NO SERIA NECESARIO REINVENTAR EL PODER?

Paulo. — Es evidente que el problema de la revolución implica el de la toma del poder de las manos de la burguesía, que necesaria y lógicamente lo usa en función de sus intereses. Así como la burguesía hizo su revolución tomando el poder de la aristocracia que lo usaba en función de sus intereses, hoy la cuestión de la revolución pasa por la toma del poder de esa burguesía que se aristocratizó. La cuestión del poder político recorre cualquier reflexión. En el caso específico de la educación, para mí es inevitable pensarla sin pensar en el poder. En este fin de siglo se plantea una cuestión en torno del poder y de la revolución que me inquieta profundamente.

Y creo que no traiciono el pensamiento de Weffort* diciendo que participa de ésta mi inquietud. Y participa para mí como excelente marxista que es. ¿Cuál es esa inquietud en torno al poder? Creo que la cuestión fundamental que se plantea hoy a la revolución, por lo tanto a las clases trabajadoras y a los intelectuales que coinciden con ellas y que a ellas adhieren —intentando lo que Amílcar Cabral llamaba suicidio de clase— no es sólo la toma del poder de manos de la burguesía sino la de la reinención del poder. No es posible tomar el poder manteniendo un estado burgués capitalista que tiene características que lo vician en muchos aspectos, como el autoritarismo, los gol-

* Francisco Weffort, *¿Por qué democracia?*, São Paulo, Brasillense, 1984.

pes, el escamoteo de la verdad, el ocultamiento de la verdad a través de la ideología misma del poder. No pretendo hacer una metafísica del poder, que sería contradictorio con mi perspectiva de que el poder es histórico y de clase y no una esencia inmutable. Lo que quiero exactamente decir es lo siguiente: este estado a través de la historia se constituye por las manos, cuerpo y dinero de la burguesía, como expresión y al servicio de ella. Un poder burgués que desarrolló una cuasi cualidad que de cierta manera pasó casi a pertenecer o constituir una especie de esencia; el poder tiene la cualidad de ser poder de la burguesía.

La cuestión que se plantea a las clases trabajadoras, por lo tanto, no es sólo de tomar el poder, corriendo el riesgo de que la burguesía recupere el terreno perdido. Hay que tener en cuenta cómo ciertas revoluciones terminaron por escapar de las manos de las masas populares y retornar a las de la burguesía, por ejemplo, la linda revolución boliviana, la mejicana, etc. En este sentido es que creo que el problema central es tomar y reinventar el poder, no quedarse solamente en el tomar*.

En esa reinvención del poder, o las masas populares tienen una participación activa y crecientemente crítica en el proceso de aprendizaje de ser críticas, o el poder no será reinventado. Mi temor es que no sea reinventado. Es obvio que aún sin esa reinvención ya no sería un poder burgués, pero mi temor es que por no haber sido reinventado tiente a los propios líderes revolucionarios con la vieja naturaleza del viejo poder y éstos terminen por burocratizarse, rechazando la presencia de las masas populares nuevamente.

Sérgio. — Lo que sería un *retroceso de la revolución*.

Gadotti. — En su exposición hay una interpretación gramsciana de la cuestión del poder que se distancia de la lectura de Lenin, esto es, la misión histórica de la clase trabajadora en la expresión de Marx, que es cambiar la

historia. Según Gramsci se daría a través de una reinvención del poder. El ejercicio del poder del proletariado, al contrario de la dictadura de la burguesía, se daría por el convencimiento (volvemos a él), donde la sociedad civil y no la sociedad política, el estado, el poder del estado tendría la hegemonía. Conforme a la expresión de Gramsci, la sociedad civil sería "cimentada" con el estado. Ese cimiento creado por la sociedad civil que hoy nosotros llamamos movimientos populares, es lo que traería esa "sociedad regulada" (ésta era la expresión usada por Gramsci). ¿Esa reinvención del poder correspondería a la sociedad regulada de Gramsci en la que los movimientos populares ejercerían el control sobre el poder del estado y garantizarían una manera diferente de la burguesía en el ejercicio del poder?

Sérgio. — Sólo un paréntesis, antes de continuar su razonamiento. Hay una cuestión que necesita ser sometida a una crítica seria: el *centralismo democrático*. Este puede ser hasta históricamente explicable en la Unión Soviética, pero es innegable que en otros países de experiencia socialista, esta opción ha presentado innumerables barreras al ejercicio de una democracia popular.

Paulo. — Para mí el camino gramsciano es fascinante. Es en esa perspectiva que me sitúo. En el fondo todo eso tiene que ver con el papel del llamado *intelectual*, que Gramsci estudia tan bien y tan ampliamente. Desde mi punto de vista si la clase trabajadora no teoriza su práctica es porque la burguesía le impide hacerlo. No porque sea naturalmente incompetente para ello. Por otro lado, el papel del intelectual revolucionario no es el de depositar en la clase trabajadora, que también es intelectual, los contenidos de la teoría revolucionaria, sino el de, aprendiendo con ella, enseñarle. En este punto volvemos a lo que ya dije respecto de la diferencia del método del educador reaccionario y del revolucionario. Este al tornarse pedagogo de la revolución —y fue eso lo que Amílcar Cabral hizo— hace lo posible para que la clase trabajadora aprehenda el método dialéctico de interpretación de lo real.]

* Ver Paulo Freire y Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta*, Río de Janeiro, Paz y Tierra, 1985.

5. ¿LA DEMOCRATIZACION DEL SABER ...

Paulo. — Mi punto de partida es que la clase trabajadora tiene dos derechos, entre muchos otros fundamentales.

Primero, *conocer mejor lo que ya conoce a partir de la práctica*. Nadie puede negar que la clase trabajadora tiene un saber. Pues bien, es para conocer mejor este su saber que el intelectual revolucionario puede colaborar. Una de las tareas del intelectual revolucionario es exactamente esta: la de posibilitar a través del desafío, de la colaboración, de la no posesión del método sino de la comunión del método con la clase trabajadora, posibilitar que ella revea o reconozca lo que ya conoce. Y al reconocer lo que ya conocía, lo conozca mejor. ¿Qué significa ese “conozca mejor”? Significa exactamente, y ahora citaría a Mao Tse-Tung, superar ese conocimiento que se fija al nivel de la sensibilidad de los hechos conocidos para alcanzar la razón de ser de esos hechos.

El segundo derecho es el de *conocer lo que todavía no conoce*, por lo tanto de participar de la producción del nuevo conocimiento. Y no es posible participar de la producción del nuevo conocimiento si no se tiene el derecho de participar de la propia producción. Por eso la cuestión no se resume en arrancar de la clase burguesa el poder sobre los medios de producción, que es fundamental, pero es crucial también que en la revolución se comience a preguntar qué producir, para quién, contra quién y contra qué.

Estas respuestas no pueden ser dadas, a mi entender, por un grupo de técnicos, la clase trabajadora tiene que dar su opinión, tiene también que decidir.

Para que eso suceda a nivel del conocimiento de la realidad, a nivel de la participación, no hay otro camino sino partir del lugar en el que la clase trabajadora se encuentra. Partir del punto de vista de su percepción del mundo, de su historia, de su propio papel en la historia, partir de lo que sabe para poder saber mejor y no partir de lo que

sabemos o pensamos que sabemos. Si el punto de partida está en nosotros los llamados intelectuales, no hay otro camino sino el del autoritarismo. Pero si reconozco que el punto de partida está en la clase trabajadora, en su nivel de conocimiento, el hecho de reconocer ese punto de partida ya es necesariamente poner a su disposición el método de conocimiento.

Gadotti. — Estoy de acuerdo cuando usted habla de clase trabajadora, pero como profesor, soy profesor de los hijos de ella.

Paulo. — Y a veces ni eso porque en la mayoría de los casos somos profesores de los hijos que no son los de la clase trabajadora.

6. ... SE RESUME EN TENER ACCESO AL SABER BURGUES?

Gadotti. — Me voy a poner en el lugar del profesor que hace la pregunta que es el profesor de la escuela pública, una escuela que hoy está relativamente democratizada en cuanto a la oportunidad de acceso, no de permanencia. Este profesor posee un conocimiento y existe por otro lado un deseo del hijo del trabajador de acceder al saber que hoy es posesión del dominador. Entonces va a la escuela, como decía Gramsci, para adquirir un instrumento, una metodología capaz de reelaborar su propio conocimiento y también de apoderarse del conocimiento que fue elaborado por toda la clase trabajadora a través de los siglos y que hoy posee la burguesía. Entonces, además de los dos derechos de la clase trabajadora, que usted menciona, yo agregaría el derecho del hijo del trabajador a tener acceso hoy, más allá de la elaboración de su propio conocimiento adquirido en el interior de su clase, el acceso y dominio que hoy ...

Paulo. — ... es instrumentado contra él. Acuerdo totalmente con usted.

Gadotti. — Sin tener la pretensión de que a través de

ese conocimiento vaya a derrocar a la burguesía. El conocimiento del saber burgués no es un proyecto de revolución. Así como la huelga del ABC en 1980 no fue precedida por un curso para los 150 mil metalúrgicos que se reunieron en el estadio de Villa Euclides . . .

Paulo. — Lógico, sería un absurdo.

Sérgio. — Me gustaría hacer una observación en relación a esto, porque hay profesores que, descontentos con la situación actual, defienden una posición favorable a los cambios con una intención progresista, y una concepción respecto al tratamiento que debe darse al saber burgués y a los contenidos que se enseñan en la escuela y dicen que es preferible que los hijos de los trabajadores, los chicos pobres, la población infantil de la periferia, de las favelas reciban en la escuela los mismos contenidos y el mismo saber dominante que los hijos de los burgueses. La solución del problema estaría en que las escuelas de la periferia, por ejemplo, tuviesen el mismo tratamiento desde el punto de vista del desarrollo de los contenidos. De este modo, dicen los profesores, estaríamos permitiendo que los chicos de la periferia puedan dominar todo aquel saber que hasta el momento es privilegio de algunas escuelas burguesas, y eso le daría un instrumento de lucha. *Al apropiarse del saber dominante*, dominarían.

Para mí, hay una duda central en esta cuestión del saber dominante. Si entendemos el saber dominante como un conjunto de conocimientos y de informaciones, vehiculizados en una determinada escuela, a ser transmitidos a los chicos de las escuelas de periferia, a mi entender se corre el riesgo de reforzar aún más los mecanismos de dominación. No es posible aislar objetivamente lo que es información, lo que es dato histórico, de lo que es interpretación, de lo que es ideología.

Paulo. — Lo que usted dice tiene mucho que ver con el papel que juegan las asociaciones de clase y de categoría, por ejemplo el papel político-pedagógico de los sindicatos de los trabajadores y también con el papel de los educado-

res que comenzaron su "suicidio de clase". Como ya vimos, el núcleo de las preguntas que recibimos por todo el país están en "qué hacer", y la concepción de los profesores a los que Sérgio se refirió, me parece también, un resultado de esta preocupación. ¿Cuál es la tarea del educador hoy? Aprender mañosamente. La maña es una táctica fundamental de sobrevivencia y de lucha de los oprimidos. En el momento en que alguien se pone del lado de las clases oprimidas, aunque conserve por su posición de clase algunas áreas de inmunidad que la clase trabajadora en verdad no tiene, ese alguien comienza a ser mañoso también y tiene que usar mañas para ser eficiente.

En la intimidad del espacio institucional de la escuela es fundamental aprender mañas, saber cómo seguir mañosamente un programa que llega desde arriba, burguesamente instalado. Por ejemplo, puedo hablar de la llamada Inconfidencia Minera, diciendo a los jóvenes que el movimiento minero fue llamado inconfidencia por el dominador de entonces, el colonizador, pero que no puede ser llamado así por nosotros. Abrir un diccionario para demostrar lo que significa ser inconfidente, y mostrar que la lucha de liberación de nuestro pueblo no podría ser tildada de inconfidencia sino por aquellos que estaban perdiendo con ella: los portugueses colonizadores. ¿Qué camino seguir en esta situación?

Gadotti. — Un argumento semejante vale para la llamada "Intentona Comunista".

7. REEDUCAR PARA LA TRAVESIA.

Paulo. — Claro. Pero continuando con el razonamiento anterior . . . como profesor lo que importa es cómo rehago o recojo aspectos sobre todo de la historia. El problema no es tanto el enseñar 4×4 igual 16, aunque pueda demostrarse que ese resultado puede no ser la misma cosa en un país capitalista y en un país socialista. "Paulo está loco diciendo

eso", dirán. No es necesario saber lo que significa multiplicar desde el punto de vista socialista. ¿Cuál es la política de la multiplicación? ¿Cuál es la política de la suma? ¿Qué significa sumar en una perspectiva burguesa y en una popular? ¿Qué hacer entonces, en un espacio institucional como profesor de Historia o de Lengua Portuguesa? ¿Qué hacer como líder de una asociación de clase, de categoría, por ejemplo, que me parece tiene una importancia político-pedagógica extraordinaria. Es necesario que esas asociaciones le creen más de un problema al poder burgués.

Es necesario que comiencen a dar un salto de calidad política al asumir su propia formación. Y es preciso que el sindicato de los educadores tome en sus manos la tarea de reeducarse a través de seminarios, cursos, etc. Sólo cuando un sector asume la conciencia crítica y política de su tránsito político hacia la ideología del proletariado es que comienza a reeducarse la práctica de su tránsito. Es otro espacio que se abre y al que ya me referí...

Sérgio. — En *Sobre Educación*.

Paulo. — El ámbito de las asociaciones y sindicatos. Muchas cosas pueden ser discutidas con los profesores si el sindicato abre cursos, seminarios de fin de semana, para profesores de Lengua Portuguesa del área popular, como por ejemplo debatir el problema de la ideología que está detrás del lenguaje. En el caso del papel político-pedagógico de los sindicatos, es fundamental buscar asumir una participación en la formación del trabajador. Yo sugeriría al probable lector que lea o relea un librito del equipo del IDAC*, *Viviendo y aprendiendo*, donde hay un capítulo escrito por Miguel Darcy de Oliveira sobre la experiencia de las noventa horas en Italia desarrollada por los sindicatos cuando los obreros resolvieron tomar en sus manos su propia formación. Insistieron en varios puntos pero pusieron énfasis en dos principalmente: el estudio de la lengua y

* *Viviendo y aprendiendo*, IDAC, São Paulo, Brasiliense, 1980. Instituto de Acción Cultural de Ginebra (N. del T.).

de la historia italiana. A pesar de que una transformación radical no se haya dado, hay espacios para ocupar.

Sérgio. — Sí, y en cuanto a la propuesta de qué hacer —mientras la transformación radical no se da— más allá de la referencia que usted hace a la habilidad, a la maña como usted la llamó y a una elección por parte de los profesores de una línea más amplia, más dinámica, que atienda a los intereses de la mayoría de la población realmente, más allá de la cuestión de rehacer los programas y de cómo abordar todos los problemas que aparecen, las normas, los grados curriculares, las orientaciones metodológicas que vienen de los organismos superiores, más allá de todo esto agregaría hoy más que nunca la cuestión de los materiales didácticos, del análisis de los materiales didácticos. Sugestiones curriculares y programáticas siempre están ideológicamente "cargadas", y una avasalladora mayoría de profesores hoy tienen en sus manos materiales, para uso del profesor y del alumno, que traen toda una metodología fabricada, todos los ejercicios contruidos. Peor que eso, traen toda una visión viciada en una serie de aspectos como prejuicios de clase, de sexo y de raza.

El problema del material didáctico, por lo tanto, es hoy muy grave, pues está ligado a la industria del libro didáctico que responde a intereses económicos bastante definidos. Es necesario analizar esos materiales y los profesores deberían reunirse para discutir las cartillas, los libros que adoptan, porque en realidad toda la cuestión del método al que Paulo se refería está, en la gran mayoría de los casos, condicionada y mucho, por la utilización de materiales didácticos.

8. INSTRUCTOR Y EDUCADOR.

Paulo. — Lo que se observa hace mucho tiempo es que, en nombre de una mala capacitación de una gran cantidad de educadores en Brasil, en vez de llevar a cabo una

política de lucha por la buena capacitación, la salida fue más fácil: equipos pequeños apropiándose del método lo llevan a los libros-guías para ser reproducidos por los profesores mal capacitados.

Sérgio. — Es como si el profesor hubiese abdicado de su papel para asumir el de instructor.

Paulo. — ¡Exacto! Completando lo que ya dije respecto del educador que se apropia del método y controla al educando, ahora se tiene un equipo de educadores que controla a otros educadores que no se apropian del método y ni siquiera de los contenidos, apenas si reciben instrucciones casi teleguiadas para reproducir el método en el control de los educandos.

Alguien podría decirme: caramba, Paulo, usted está fuera de lo real, de lo concreto. ¿Qué sería mejor, dejar una cantidad enorme de profesores sin formación pedagógica, sin formación científica, sin claridad política entregados a ellos mismos, o por el contrario a través de esa serie de orientaciones metodológicas, de guías, obtener al menos un mínimo de eficiencia?

A mi entender, en un primer momento ésa podría ser realmente una salida práctica, concreta, siempre que al mismo tiempo se comenzase a criticar la sociedad que está dejando de lado a los educadores y a desarrollar un esfuerzo de capacitación, yo diría, crítica del educador. Porque para mí, entrenar y capacitar son cosas muy diferentes. Entrenar al educador solamente para usar la guía no conduce a nada, lo que es fundamental es capacitarlo para que, aún usando la guía, un día no la precise más.

Gadotti. — En ese sentido, el educador capacitado para usar los instrumentos de que dispone, para la producción del aprendizaje, tiene un papel dirigente. En ésa su manera de pensar, Paulo, veo que la crítica que se le hace de espontaneísmo carece totalmente de fundamento, pues usted reconoce el papel dirigente, técnico y político del educador. Hay una coincidencia enorme entre lo que usted y Gramsci piensan respecto del papel del educador, que es un intelec-

tual dirigente, suma de lo técnico y lo político. Entonces ese profesor comprometido, que asume un compromiso con la clase trabajadora es un dirigente del aprendizaje. El se educa con el educando pero es evidente que no se confunde con él, que no es igual a él.

Paulo. — Realmente yo nunca dije que el educador fuera igual al educando. Al contrario, siempre dije que la afirmación de esa igualdad es demagógica y falsa. El educador es diferente al educando. Pero esa diferencia en la perspectiva de la revolución no puede ser antagónica. La diferencia se torna antagónica cuando la autoridad del educador se enfrenta con la libertad del educando y se transforma en autoritarismo. Esa es la exigencia que le hago al educador revolucionario. Para mí es absolutamente contradictorio que el educador en nombre de la revolución, se apodere del método y autoritariamente dirija al educando en nombre de la diferencia que hay. Esa es mi posición y por eso me sorprende cuando dicen que yo defiendo una posición no directiva, como si yo pudiese negar el hecho incontrastable de que la *naturaleza del proceso educativo siempre es directiva*, tanto si es hecho por la burguesía o por la clase trabajadora.

Pero me gustaría volver al tema de “qué hacer” como educador mientras la transformación radical no tiene lugar; y no tendrá lugar si no hacemos algo en esa dirección. No basta leer el extraordinario libro de Lenin y creer que es el “qué hacer” del educador. Es preciso aprender a leer. Considero que nuestro “qué hacer” debe estar centrado en un punto fundamental: hacer la crítica al sistema educacional en cuanto sub-sistema, esto es criticarlo de modo que se alcance al sistema social global. Quedarse en la crítica del subsistema educacional sería hacer una crítica liberal. No tengo nada en contra de los liberales, al contrario, no tengo ninguna vergüenza, ningún miedo de enfatizar lo positivo de varias posturas liberales. Pero la crítica al subsistema educacional debe sobrepasar el horizonte y la profundidad de la

crítica liberal y cortando el subsistema penetrar lúcidamente también en el análisis crítico del sistema capitalista. Una crítica que se limite al subsistema educacional es ella misma limitada. No quiero decir con eso que no sea importante criticar, por ejemplo, las relaciones entre profesor y alumnos, los contenidos, los métodos, los horarios, etc. Al contrario considero esa crítica fundamental, siempre que no quede en el interior del subsistema educacional. Esa me parece que es una de las tareas del educador revolucionario: testimoniar una postura ampliamente crítica a sus alumnos, hasta el cansancio y en los mínimos detalles. Por ejemplo al criticar un programa de historia explicar su razón de ser y el interés de clase que representa.

Sérgio. — En relación a este último “qué hacer” el problema es que a veces esa crítica es hecha por el profesor de manera discursiva; delante de los alumnos muestra su manera de ver, de analizar, de hacer, con lo que los alumnos observan cuáles son los componentes de aquello que está analizando y criticando. Discursa sobre todos esos problemas con una terminología de referencial crítico marxista. Y ese profesor queda satisfecho al observar que sus alumnos también formulan críticas al sistema capitalista y comienzan a hablar con la misma terminología, a partir de un dominio de conceptos ya bastante trabajados. A mi entender, sin embargo el peligro está en que ese profesor se quede satisfecho con los resultados obtenidos en la transmisión de su propio discurso y se regodee con los discursos de los alumnos, ahora semejantes al suyo, olvidándose de analizar las relaciones entre sus teorías y su práctica docente. Es el caso de quien procura crear una mentalidad sin tener en cuenta, por ejemplo, que la conciencia crítica junto con una dimensión de clase, supone una dimensión individual, lo que hace que la conciencia se manifieste en forma heterogénea. Es imposible que en un auditorio de trescientas personas, por ejemplo, la conciencia crítica se manifieste homogéneamente. Los momentos de la conciencia son vividos también individualmente y remiten a la histo-

ria del individuo, de su edad, sexo, creencia, etnia, o sea elementos que no son sólo de clase.

9. ¿REPRODUCIR O DESMITIFICAR?

Paulo. — Su intención es mostrar que la cuestión no es transferir al educando un discurso sobre algo cuyo método de conocer ese algo está en posesión del educador, o ni siquiera en él, sino en un libro que leyó. El problema no es transmitir un discurso, sin comprender el mecanismo de funcionamiento de la sociedad capitalista y hacer la crítica a eso y no sólo al subsistema; el problema es mostrar la relación dialéctica entre el subsistema educacional, en cualquier sociedad, y el sistema global, que genera a ese subsistema. Para mostrar que no es sólo un reproductor de la ideología dominante sino que dentro de él es también posible una contraposición.

Si lo que la clase dominante espera de la escuela es el mantenimiento del *statu quo*, como remarqué antes, en la escuela se da también, independientemente del poder dominante, la otra tarea que la contradice. Tarea de develamiento de lo real. Esta tarea sin duda pertenece a aquellos educadores que marchan en esa dirección de desmistificación de la ideología dominante. La tarea de reproducción es mucho más fácil porque su espacio es enorme, quien oculta la realidad reproduciendo la ideología dominante nada a favor de la marea, a favor del poder. Quien lucha para desocultar la realidad desmistificando la reproducción de la ideología dominante nada contra la marea. De ahí la necesidad de usar las mañas a que ya me referí.

Sérgio. — Hasta entre los peces se encuentran los que se esfuerzan y saltan por encima de las cascadas.

Paulo. — Exacto, se aprende. Y sólo hay un camino para esto, esta sabiduría es la práctica la que la da. Es denunciando un sistema a través de la denuncia de un subsistema que se aprenden las mañas para continuar denunciando.

Gadotti. — Nosotros estamos intentando sistematizar respuestas breves a preguntas numerosas que están ligadas por la preocupación del educador revolucionario, transformador, del educador con una perspectiva de *pedagogía del oprimido*, de una *pedagogía del conflicto* y de una *pedagogía de la liberación*. Pero en verdad el educador concreto, objetivo, difícilmente pueda ser encuadrado en este tipo: “Este es revolucionario, aquel es un infeliz reaccionario, aquél tiene un perfil burgués”.

Sérgio. — Cuando, por ejemplo, se pone de un lado el llamado educador reaccionario y del otro el revolucionario, desde el punto de vista de la práctica, de la existencia de seres concretos, no creo que esos dos polos puedan ser encontrados puramente. Son dos polos cuya distancia tiene distintas graduaciones entre los que se inclinan más hacia una orientación revolucionaria y los que tienden más hacia el conservadorismo, para el mantenimiento del *statu quo*.

10. DE “TRANSFUGAS”, “CONVERTIDOS” Y “SUCIDAS”.

Gadotti. — Acuerdo con usted que es muy difícil comprender esa cuestión del revolucionario y del no revolucionario históricamente, en el profesor concreto. Es obvio que las definiciones no resuelven el problema, porque el profesor revolucionario ciertamente va a admitir con humildad, sus propios límites. Y aquéllos que se proclaman revolucionarios, defensores de la clase trabajadora, aquéllos que se consideran en posesión de la teoría de la revolución y que dicen tener una práctica revolucionaria, a veces son los que menos trabajan en una dirección efectivamente progresista y revolucionaria. En la práctica pedagógica esos clichés de “profesor policial”, “profesor pueblo”, “profesor neutro” (distinciones elaboradas por la educadora argentina María Teresa Nidelcoff con objetivos didácticos), indican direcciones diferentes en comportamiento, procedimiento, etc.,

pero no permiten una clasificación de cada profesor en concreto.

El desarrollo del tema hasta ahora, me dejó una única duda: ¿cómo se opera el pasaje gradual en lo que Paulo llamó “conversión” y que yo llamé en un texto de “tránsfuga” de clase? Paulo citó al propio Marx como ejemplo. Creo que habría alguna restricción a la palabra “conversión”, porque tiene una connotación casi religiosa y supone un pasaje en una fecha determinada, como la fecha de bautismo por ejemplo. No tengo otra palabra para definir ese fenómeno, pero probablemente no sea una conversión. Existen tal vez situaciones concretas que llevan a las personas a asumir históricamente el cambio, tal vez por propia evolución de las contradicciones internas del capitalismo, como Marx demostró, y la contradicción generada en el interior del propio capitalismo que lleva un cambio en las relaciones de producción de la sociedad y éstas son determinantes en relación a la propia conciencia. Lo que quiero decir es más o menos lo que está en la *Ideología Alemana*: la conciencia es un producto de las nuevas estructuras que son generadas por la evolución de la propia sociedad. No es lo contrario, no es una conversión primero a nivel de conciencia y creo que Paulo realmente no se refirió a una conversión de tipo religioso, de conciencia.

Paulo. — No, pero es una experiencia en que la conciencia está presente. Hay una frase formidable de mi querido amigo, el padre y teólogo de Mina Gerais, el padre Lajes, que en los años 50 armó un escándalo en una entrevista porque dijo: “Yo no voy a equivocarme sólo porque Marx acertó”. No hay ninguna duda de que las condiciones materiales, la infraestructura condiciona la conciencia que se va generando históricamente, inclusive dentro de la propia clase. Pero esa conciencia generada a partir de condiciones infraestructurales tiene la posibilidad de volverse sobre su propio *condicionante* y conocerse como *condicionada*.

Si no le fuera posible a la subjetividad reconocerse

como condicionada e interferente con el condicionante, no sería siquiera posible hablar de liberación.

La revolución pasaría, así, a ser un mero mecanismo de la historia, lo que sería contradecir al propio Marx que tanto insistió en que la historia es hecha por nosotros y nos hace. No es un poder que se hace ella misma y a nosotros, el poder está en que siendo hecha por nosotros nos hace y nos rehace.

Esa posibilidad de ser hecho y rehecho por la historia al hacerla, da a la subjetividad un papel que groseras interpretaciones de Marx, no perciben.

Es en ese sentido que hablo también de la conversión: en un sentido político, no en un sentido de una decisión íntima, anterior a la experiencia en la historia.

Por otro lado esa conversión es hecha por individuos y no por la clase. Toda la clase dominante no puede convertirse a la clase dominada, porque sería un suicidio y nunca hubo un suicidio colectivo de clase. Pero algunos de sus representantes sí y su expresión es óptima, son tráfugas realmente.

Evidentemente cuando usé la palabra conversión —por qué negar— la usé condicionado por mi formación cristiana. La conversión en el fondo es un camino y es un camino que se da desde la esfera del polo dominante hacia el polo dominado y sólo se completa en el tránsito mismo, sólo se da en la marcha. No en un gabinete.

Es por eso que hay especialistas, *scholars** excelentes que dan seminarios extraordinarios sobre Marx pero que jamás asumirían la ideología de la clase trabajadora. Es que el camino entre la casa de ellos y la sala del seminario es un camino corto, por donde no anda el pueblo, por donde no anda la masa. No es el camino de la favela. Algunos dirán: Ahí está el Paulo del basismo nuevamente. Nada de basismo, una postura distorsionada, errada, tan errada como el elitismo. En ese sentido es que uso la palabra “conversión”.

* Scholar: erudito; en inglés en el original (N. del T.).

Como Amílcar Cabral usó la expresión “suicidio de clase”, y Gadotti usa “tráfuga”. Que da lo mismo. ¿Cómo lograr esa conversión? Ahí hay elementos individuales, más allá de que nadie hace su tránsito en forma total, porque no sucede simplemente por un acto de la voluntad.

Gadotti. — Por una opción. Como si tuviese que votar por A, B, o C.

Paulo. — No, en el mismo camino, en la marcha, en el susto, en el miedo, en la duda, en el coraje, en el desprendimiento. Al final de cuentas todos esos son momentos, momentos de miedo, de desprendimiento, etc. Los momentos del tránsito.

Sérgio. — La conversión en este sentido, sería un cambio de rumbo, de la dirección que se venía siguiendo. Pero es innegable que este fenómeno aunque no sea un fenómeno individual en su origen, se manifiesta individualmente, son las personas como individuos que asumen posiciones distintas de las que venían asumiendo hasta entonces. Para mí ese es el proceso de concientización que necesariamente se da también a nivel individual.

Paulo. — Pero que es sellado socialmente.

Sérgio. — Claro.

Gadotti. — Paulo se ha referido a sus críticos y a mí también me gustaría referirme a críticas que me han hecho personas sinceras, que llegan hasta mí y me dicen: “En su libro *La Educación contra la educación* usted agrega en la tercera parte el marxismo”. Hay primero una lectura fenomenológica, después una lectura histórica, y la tercera que es una lectura fundamental. “Usted debería haber parado en la segunda” (donde está la crítica de las ideologías). Recientemente tuve la oportunidad de oír a un educador formado en la universidad de Louvain y que trabajara mi texto allá y que vino al país. Me dijo lo siguiente: “Realmente después que llegué al Brasil y leí *Concepción dialéctica de la educación*, me parece que usted cambió, que se convirtió de la fenomenología a la dialéctica y que de cierta forma ya no asume la posición de *La educación contra la*

educación. En la *Concepción dialéctica de la educación* usted es realmente marxista. Antes usted dudaba del marxismo”.

Después de eso un poco de reflexión me ayudó a conocer ese tránsito del que usted habla.

¿Qué hice en relación al marxismo?

Intento hacer una *lectura pedagógica*.

Tal vez con el marco referencial de Paulo, esté leyendo a Marx intentando captar el Marx revolucionario además del Marx economista. Una *lectura positivista* de Marx se interesa solamente en entender la lógica de *El Capital*, la ley que regula el intercambio de mercancías y la producción capitalista. Independientemente de lo que haya escrito este o aquel Marx, el primero o el segundo, el nuevo o el viejo, etc., la lectura positivista de su obra está marcada por la separación del sujeto con el objeto de investigación. Por otro lado lo que más me agrada de Marx son sus cartas.

Paulo. — A mí también.

Gadotti. — Son las notas al margen, en los Cuadernos Filosóficos de Lenin. También me gusta leer las notas sobre Demócrito, Aristóteles, las notitas. No la reproducción del saber de Aristóteles, sino las notitas, las observaciones; son fascinantes, porque para mí ahí se revela el verdadero Marx y el verdadero Lenin. La lectura del marxismo no puede ser positivista, sino una lectura pedagógica que supere a la crítica de las ideologías.

Y respondo a la pregunta que yo mismo le formulé a Paulo respecto a qué es esa *conversión*, como él la llama, qué es ese *camino*, según Sérgio, y que yo llamo de *tráns-fuga de clases*; más allá de la *lucha de clases* hay algo más, no se puede explicar todo a través de ella, como los pseudomarxistas que interpretan el pensamiento de Marx, reduciéndolo a algo puramente académico, sin olor, sin sabor, sin nada.

Considero que es en una pedagogía del oprimido, en una teología de la liberación, y en una pedagogía del conflicto que el marxismo se encuentra hoy. Además es en

esa línea que explicaría el cambio de Marx, del propio Marx. No es la lucha de clases que la explica pero sí el deseo profundo de Marx hombre en hacer justicia. Esa voluntad es la de rebelarse contra la injusticia, contra la dominación, contra la falta de libertad, contra la opresión, ese deseo del hombre de ser libre.

Hegel decía que la historia del hombre es la historia de su libertad y que el hombre es por esencia libertad. Como hombres lo que buscamos es establecer las condiciones concretas de la libertad. Marx tiene ese horizonte, y su visión de la historia está mucho más allá de la lucha de clases. Está más allá del comunismo y del socialismo. Tal vez la gran enseñanza de Marx —porque hoy es imposible referirse al educador revolucionario sin referirse a Marx— es que tuvo la humildad de percibir que la libertad va más allá de la lucha de clases.

Muchos revolucionarios, por estar tan sumergidos en las tácticas y estrategias de la lucha de clases se distancian de lo fundamental que es el hombre.

Sérgio. — En relación a la cuestión del marxismo una de las cosas que tal vez desahogase un poco la situación desde el punto de vista intelectual, sería que se comenzara a pronunciar marxismos en plural, a reconocer marxismos después de Marx y a no pretender en nombre de un marxismo singular, a partir de esa singularidad —primera confesión de ortodoxia y de dogmatismo— despreciar otras interpretaciones que recorren las ideas de Marx, ya sea en los que adhieren al llamado “materialismo dialéctico” o al “materialismo histórico”. Lo que vicia muchas veces la discusión es el espíritu de “iglesia”, que hace que se clausure el marxismo, el catolicismo, el budismo y otros ismos. Peor aún cuando el ismo es usado sólo en singular, principalmente en el caso del marxismo, pues hay muchos que pasan a sentirse dueños de los criterios verdaderos y jueces de los que son defensores de una misma ideología y de una misma visión de la historia, pero que llegan a conclusiones diferentes.

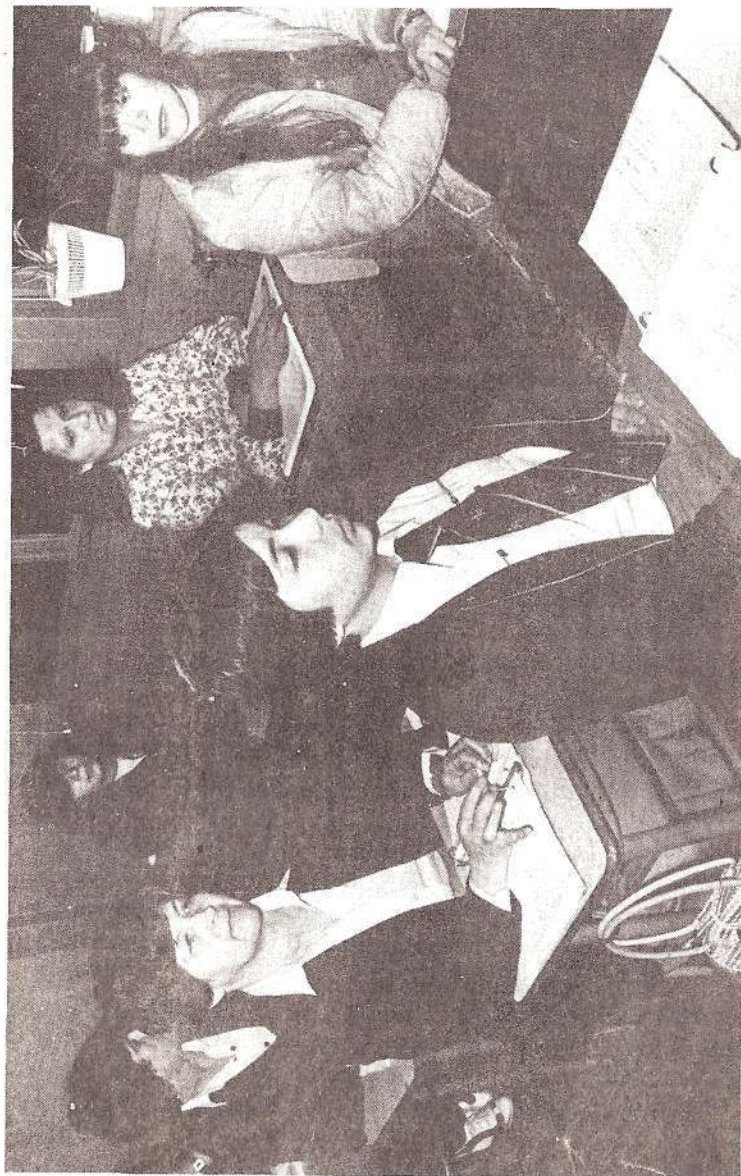
Gadotti. — Los disidentes siempre son los otros.

Sérgio. — Un libro que me impresionó mucho fue *Los marxismos después de Marx*, que cayó en mis manos en España en 1975. Fue con él que comencé a entender los desdoblamientos históricos ocurridos a partir de los trabajos de Marx. Para concluir, me parece indispensable la convivencia entre diferentes interpretaciones marxistas, en una especie de ecumenismo ideológico. Lo fundamental es que de un lado no se tenga miedo al análisis marxista y del otro que no se pretenda reducirlo a una corriente que deba obediencia a una interpretación única, como la Iglesia hizo durante mucho tiempo, y desgraciadamente está volviendo a hacer ahora.

Paulo. — Lo que es perjudicial al propio pensamiento de Marx, que es un pensamiento que no soporta jaulas, es la tentativa de inmovilización de ese pensamiento, tentativa antimarxista y ahistórica. Cuando pienso en eso me acuerdo de una carta de Marx, que Gadotti ya citó, porque como a Gadotti, a mí también me gusta leer las cartas de Marx. Al final de ellas él aparece más de entre casa. En una de esas cartas, en aquel estilo duro —estaba muy irritado por unos inmovilistas ya en esa época— termina diciendo: “Lo único que sé es que no soy marxista”.

Gadotti. — El carácter inmovilista de la dogmatización de Marx, dentro de la historia del marxismo fue denunciada por Lenin, pero me parece que es una peste que todavía continúa. Hoy hablamos mucho sobre el “qué hacer” del profesor y me acordaba constantemente del texto de Lenin en el que denunciaba el izquierdismo como una “enfermedad infantil”. Hoy hay un izquierdismo que realmente inmoviliza y dificulta el avance revolucionario en este país. Noto que hay una cierta avidez en colocarse más a la izquierda que la izquierda, casi una competición para quedarse con las banderas de la izquierda.

Este comportamiento fue definido muy acertadamente en una reunión del Consejo de Curadores de la Fundación Wilson Pinheiro de la que Paulo Freire también participaba,



“... hay sí una preocupación en preservar la escuela como espacio de la sociedad donde es posible realizar un encuentro humano”. (BETO FLORENCIO: Archivo APEOESP.)

por el profesor Antonio Cândido, con el que sentimos un mutuo respeto; él decía: "El izquierdismo es el snobismo de la izquierda". Me parece que este snobismo de la izquierda es burgués, por lo tanto de derecha. Una de las tareas del educador hoy, del profesor revolucionario, es trabajar con las izquierdas el propio izquierdismo para hacerlas comprender cuán inmovilista es el izquierdismo. Sin dejar de estimar la militancia de esas izquierdas. Conservando el respeto por esas izquierdas porque tienen una opción clara para un desarrollo de la sociedad, pero su metodología, su táctica en vez de hacer avanzar la conciencia de clase, la hacen retroceder.

Paulo. — En el fondo es una posición autoritaria, realmente autoritaria y elitista.

Gadotti. — Autoritaria en el sentido de que ellos se creen poseedores de la verdad, ellos son los verdaderos revolucionarios y los propietarios de la revolución. Y sólo permiten la entrada al "templo de la revolución" a un grupo escogido, como usted dijo, elitista. Un grupo elegido por ellos, inclusive. Este comportamiento merece ser denunciado también en nombre de la revolución. Sería un manifiesto revolucionario, no una crítica de la derecha a la izquierda sino una autocrítica, como decía Lenin, interna a la propia izquierda, en función de la verdad.

CAPITULO IV

EDUCACION Y DEMOCRACIA

1. INTRODUCCION: LOS VARIOS HILOS DEL TEMA.

Sérgio. — Estamos ahora frente a un tema que en el fondo reúne una serie de cuestiones en torno de la *escuela*. Gadotti, usted que trató más directamente esas centenas de preguntas ¿cuáles son los puntos básicos?

Gadotti. — Hay dos tipos de preguntas: las particulares y específicas que atañen al funcionamiento global de la escuela. Pero hay también ejes más generales, preocupaciones más sentidas por la mayoría. Podemos hacer una síntesis naturalmente limitada, no exhaustiva de todos los temas, una síntesis que surge de una lectura en diagonal, para captar los temas más frecuentes, los trazos fuertes, en la línea de lo que Max Weber llamaba de "tipo ideal", una lectura que incluye y relaciona los elementos de modo de formar un todo, una estructura o una malla.

Al tirar de un hilo, por muy particular que sea, se acaba descubriendo una malla compleja, una red de cuestiones. Lo que aparece como uno de los hilos conductores es la cuestión de la *violencia en las escuelas*, que a su vez tira el hilo de la relación hoy tan precaria entre *escuela y comunidad*: depredación de predios, destrozos, agujeros en las paredes, robo de merienda escolar, asaltos en la puerta de las escuelas y en los ómnibus que transportan escolares, etc. Se trata aquí del aumento de la violencia general en la sociedad, que

alcanza profundamente a la escuela, sobre todo, de periferia, pero es de importancia central dado que es un problema que no se presentaba hace unos años atrás en las proporciones de hoy.

Además de este eje, podemos ver la cuestión de la propia estructura y funcionamiento de la escuela como mecanismo de *expulsión* y *selección*. La escuela cumple un papel de máquina seleccionadora de la sociedad, de jerarquización de la fuerza de trabajo, expulsando gradualmente a los alumnos. Esa expulsión se ha dado de manera violenta en el pasaje de la primera a la segunda serie. Uno de los trazos salientes en la pirámide educacional, que viene desde los tiempos en que Anísio Teixeira hacía sus esquemas para demostrar que la educación es un privilegio, es esa *violencia interna* de la expulsión sistemática llamada deserción en los manuales escolares.

Ahí se plantea la cuestión de cómo el profesor puede trabajar la repitencia, si debe hacer una promoción automática o relajar el contenido para hacer que el alumno permanezca en la escuela. ¿Cómo garantizar la permanencia del alumno en la escuela? ¿Hasta qué punto el comportamiento de la escuela no ataca los principios de la propia educación tal como es definida en las normas de los Consejos estatales y del Consejo Federal de Educación?

La *deserción* y la *repitencia* llevan a su vez, a la cuestión de la escuela como *aparato ideológico de reproducción* de la *ideología dominante*. ¿Hasta dónde esas características corresponden a la escuela real, que no cumple siquiera el papel de encuadramiento y de reproducción de la ideología dominante?

Hay también cuestiones relativas al *reformismo*. Frente entonces a este cuadro de la escuela, frente a este abanico de problemas, ¿qué hacer? ¿Reparar una gotera para que no se siga oxidando el mecanismo interno? Por ejemplo, ¿reformar el curso de pedagogía? ¿Hasta qué punto reformar el curso de pedagogía va a cambiar la estructura de la escuela? "Porque cambiaría la cuestión de la jerarquía in-

terna, alteraría las funciones y las interrelaciones entre *supervisor, orientador, director y profesor*", éste es uno de los argumentos frecuentemente presentados.

Dentro de la estructura de la escuela se cuestiona totalmente el papel del director como administrador, como si la escuela fuese una empresa. Como administrador, el director dejó entonces de ser educador en el sentido de que antes le competía toda la tarea de dirección inclusive en el aspecto psicológico y vocacional, hoy atribuida al supervisor. Hoy el director es un mero ejecutor de una legislación, transmisor de instrucciones sobre las cuales no tiene control y cuyas finalidades no discutió. Frente a esto se pone en cuestión al especialista en educación, la necesidad o no de esa especialización.

Otra cuestión más amplia y muy frecuente es: ¿qué podemos hacer hoy con la escuela que tenemos? No en la escuela que queremos, ésta todavía no existe. ¿Cuáles serían las posibilidades, hoy, en esta escuela concreta? ¿Qué hacer dentro de ella? Por ejemplo, ¿qué hacer con el alumno pobre, el alumno que deserta al finalizar la primera serie? En relación a la propia comunidad y al sindicato ¿debemos transformar la escuela en sindicato? ¿O en un partido? Muchas cuestiones ponen en jaque a la propia escuela como institución posible. No en el sentido de desescolarización como dice Iván Illich. A pesar de la gran divulgación de su obra no hay ninguna pregunta respecto a la desescolarización, sí hay una gran preocupación en preservar la escuela como un espacio de la sociedad donde es posible el encuentro humano, como una institución necesaria para la sociedad. La necesidad de la escuela surge como incuestionable por lo menos en estas preguntas; su punto de partida es asegurar la existencia de la institución que es concebida como válida. Son profesores, directores y alumnos que hacen las preguntas, y podrían ser interpretadas como una manifestación corporativista. Pero considero que la propia amplitud de horizontes donde la validez de la escuela es reafirmada, elimina esta interpretación.

En fin, podemos comenzar con cualquiera de estos hilos que mencioné.

2. ESCUELA, LUCHA DE CLASES Y GUERRA DE CLASES.

Paulo. — Yo comenzaría planteándoles a los dos, una cuestión. Además en este capítulo Sérgio podrá hacer interesantes contribuciones en función de su experiencia como maestro de 1er. grado. Pero antes considero necesario hacer algunas reflexiones que son fundamentales como punto de partida. Se refieren a uno de los hilos destacados. El de la violencia no sólo dentro sino alrededor de y contra la escuela. Esa violencia —en general contra la escuela— se sitúa principalmente en las áreas llamadas periféricas de las ciudades. No tengo conocimiento de este tipo de violencia —por lo menos no en la misma proporción con que ocurren en las periferias— en escuelas en el barrio de Pacaembu.

Sérgio. — Ahí es menos intensa.

Paulo. — Un juicio ingenuo comenzaría diciendo: “Vea cómo la masa es inculta, como la masa popular es despreciable e ignorante”. Lo que simplemente reforzaría la percepción ideológica acerca de los pobres —oprimidos y marginados por las clases dominantes— de los favelados, etc., como necesariamente bandidos. Este es el perfil delineado por los grupos dominantes para los que están del otro lado. Esta no es nuestra posición, es obvio. Cuando nos preocupamos en localizar socialmente la mayor incidencia de la violencia contra las escuelas es para llamar la atención al hecho de que ella es de cierta manera una respuesta a una violencia mayor que se ejerce sobre esas poblaciones.

Recientemente hubo un debate en la TV Cultura de São Paulo, del que participaron dos ex-presidarios y diversos especialistas. Aquellos destacaban muy críticamente la violencia que padecían. “Aquí se discute la violencia que ejercemos, pero nadie todavía se preocupó en discutir la

que padecemos”, decían. “¿Doctor, qué le diría a su hijo si lo viera conversando conmigo en la calle?”, preguntó uno de ellos a uno de los intelectuales presentes. “Tal vez le diga que tuviera un poco de cuidado”. La pregunta fue hecha a otros y todos contestaron más o menos lo mismo. Lo que fue inmediatamente registrado por uno de los presidiarios, que dijo: “Ustedes no dirían nada de eso, sino que se apartase de mi lado porque soy un degenerado, etc.”. Y agregó que nadie le preguntaría a sus hijos sobre qué estaban hablando, que su primera reacción sería apartarlos, porque por principio un ex-presidiario no sirve. ¿Esto no sería una violencia primera?, preguntaron ellos.

En cuanto a la violencia en las escuelas sería preciso ir a las causas de por qué la escuela se torna objeto de depredaciones para una comunidad, a tal punto de volverse dura y violentamente contra ella.

Sérgio. — En ese caso, Paulo, difícilmente se puede atribuir a la comunidad la responsabilidad por la violencia, pues es una minoría ínfima, la que en las comunidades de periferia comete actos de violencia contra las escuelas. Eso respecto a la violencia que viene de afuera de la escuela y que alcanza a personas, materiales, edificios, etc. En general lo que ocurre es que las escuelas objeto de esos ataques se arman, y hasta arquitectónicamente se vuelven verdaderas fortalezas, que de hecho son prisiones para los alumnos. Cuando se llega a esa situación, es obvio que cabe a los profesores y directores discutir no sólo con los padres de los alumnos, sino con todos los sectores de la comunidad, qué hacer frente al problema.

Gadotti. — Se acostumbra a decir que para superar la violencia en las escuelas la comunidad debe asumir una mayor responsabilidad en la preservación y conservación de los predios, pero eso no resuelve el problema. Como Paulo decía, es necesario no perder como referencia una violencia mayor, la violencia de la explotación del trabajo. Esta es el origen y sin una referencia a ella difícilmente se llegará a una determinación de cómo superar el problema. Es lógico

que con sólo esa referencia no se supera la cuestión. Lo que podemos hacer como administradores de educación es, por ejemplo, facilitar la comunicación con la policía a través de la instalación de teléfonos como fue hecho en el Estado de San Pablo.

Existen escuelas en el estado de São Paulo que por la noche son verdaderas fortalezas pero no justamente para garantizar el trabajo pedagógico. El mismo Secretario de Educación, Paulo de Tarso, en el inicio de su gestión, visitó una serie de esas fortalezas que de día desarrollaban tareas pedagógicas, pero de noche eran ocupadas para actividades de todo orden y ni siquiera la policía podía entrar en los predios. El capitalismo que tenemos es tan brutal y agresivo que trae en sus entrañas esa contraviolencia como reacción, una forma de expresión de la violencia de los oprimidos, como dijo Paulo, que no llegan a organizarse políticamente.

Paulo. — No sé si ustedes coinciden, pero mi impresión es que cuando la lucha de clases no se canaliza, no se organiza, lo que se instala es una especie de *guerra de clases*. Ese tipo de violencia brutal que estamos hoy presenciando, del sujeto que te aborda en la calle, te saca el reloj, golpea, acuchilla y mata con frialdad, es para mí también un fenómeno político que a falta de un nombre mejor llamo *guerra de clases*. Tanto es así que la clase dominante proclama el exterminio total del otro bando. Es interesante observar cómo en documentos oficiales se habla de “bajas”, lenguaje de guerra, entre los llamados marginales. Sólo en São Paulo fueron 409 las bajas, si no me equivoco, durante un año, en esta “guerra de clases”. Una de las tareas difícilísimas para una militancia política revolucionaria sería precisamente la de encontrar caminos de transformación de esta guerra en *lucha de clases*.

Sérgio. — Esa guerra es tan confusa que hasta es difícil identificar a los adversarios. Se roba al pobre, al Estado, al particular, al grande y al pequeño; en suma es una guerra absolutamente ciega y mortal.

Paulo. — En el caso de lucha y no de guerra, las formas

tácticas varían en función de la orientación política. De ahí que en la lucha de clases podamos tener momentos de pacto, de alianzas, etc.

Gadotti. — Realmente llegamos a un tal estado de la violencia, que no puede ser ya ignorado por toda la sociedad. En los encuentros que he participado, los maestros (en el caso de educación básica la mayoría son mujeres), vienen sistemáticamente denunciando la falta de condiciones para dar clase debido a la inseguridad generada por esa guerra.

3. DEL ANALISIS, A LAS POSIBILIDADES DE SOLUCION INMEDIATA.

Paulo. — Estas reflexiones son más o menos obvias, como ya dije. Sólo quien tiene razones muy profundas de clase puede negarse a reconocer que esa guerra tiene un origen social. De cualquier manera no es posible cruzarse de brazos frente a la violencia.

Gadotti. — Los profesores dicen: “acuerdo con el análisis de ustedes, ¿pero yo qué hago ahora?”. La respuesta normalmente es conformista: “Voy a hacer un muro alrededor de la escuela, poner un guardia, instalar un teléfono . . .”

Sérgio. — Esas providencias inmediatas a veces son absolutamente necesarias. Pero más allá de esa violencia que tratamos y que viene de afuera, a través de la vidriera, del asalto a la directora, a la caja escolar o a otros “cofres” de la A.P.M., hay una violencia que se instala dentro de la escuela y que se expresa en la sala de clase, en los corredores, en el patio, a través de una exacerbación de la agresividad por parte de algunos alumnos contra otros. Hay, por supuesto, muchos reclamos contra esta situación vista como síntoma de generalización de la violencia. Lo que percibo es que frecuentemente este problema está ligado a una falta de acción conjunta entre profesores y alumnos, en relación a investigar qué se está haciendo dentro de la escuela: ¿juego,

broma o qué? Muchas veces se utiliza el tiempo de recreo para dejar a los chicos absolutamente librados a sí mismos, sin una actitud de coparticipación de los adultos. En estos casos es obvio que ocurren más fácilmente situaciones de agresión, que serían controlables o minimizables con una participación conjunta del personal de la escuela. Es lógico, esto depende del estado de ánimo y sé que en lo cotidiano no es nada fácil. Pero no me parece justo que por causa de esto se suprima, por ejemplo, el periodo de recreo.

Gadotti. — Nuestra escuela, evidentemente, es burocrática y no una escuela participativa, de comunidad. Es autoritaria aunque las personas que la componen tengan una concepción democrática de la educación. Hay, por lo tanto, un conflicto entre la estructura escolar, que es autoritaria y la concepción democrática de muchos directores y profesores.

Sérgio. — Es cierto, pero cuando usted habla de la estructura autoritaria de la escuela, pienso en ella como algo vivo, pues sólo existe en la medida que hay personas que la sostienen, que ejercen esos papeles autoritarios. ¿Está de acuerdo?

Gadotti. — Sí, pero por mi experiencia de un año en la Secretaría de Educación pude notar que no era posible realizar una educación democrática en una estructura autoritaria. Mientras los mecanismos estructurales no sean modificados por una acción conjunta, no sólo de los profesores sino también del poder público en el sentido de descentralizar el sistema, las responsabilidades, los recursos, ampliar los espacios de autonomía y de participación de todos los sectores inmersos en el sistema escolar, la escuela continuará siendo la misma.

Sérgio. — Es cierto, pero incluso si el gobierno decreta u ofrece a toda la población mecanismos nuevos de descentralización, hay todo un problema de hábito en las personas que están ejerciendo funciones en forma autoritaria y que precisan modificarse. Según creo, ese cambio se da también en la confrontación permanente en la práctica entre los autoritarios y los democráticos de cada lugar de trabajo.

4. EXIGIR EL CUMPLIMIENTO EN LA PRACTICA DE LOS DISCURSOS ELECTORALES.

Gadotti. — Para un gobierno que se dice democrático, es esencial modificar las estructuras autoritarias. Aunque es necesario ver hasta dónde un gobierno como el del Estado de São Paulo estaría en condiciones de hacer una cosa así. Lo que es evidente es que en las escuelas que ya tienen una mentalidad democrática, participativa, las soluciones aparecen más fácilmente. Voy a dar un ejemplo: en 1983, a través de una ley aprobada por la Asamblea Legislativa, se relevó a los estudiantes de usar uniforme. ¿Qué pasó en las escuelas? Como cada uno podía ir a clase vestido de la forma que quisiese se suscitaron algunos problemas, por ejemplo, una competición para ver quien iba con minifalda más corta...

Sérgio. — Crea un cierto revuelo, pero en esos casos hasta es saludable, ¿no?

Gadotti. — Sin moralismos, en relación a casos así ¿cómo puede actuar la directora? ¿Prohibir la entrada de minifaldas? Si tiene espíritu democrático deja la solución en manos de la comunidad de alumnos y profesores. ¿Qué debemos hacer? Hubo casos en que las directoras hicieron eso y los propios alumnos propusieron que vendrían a clase de zapatillas, jeans y camisa blanca. En las escuelas en las que se recurrió a la "comunidad interna" para la resolución de los problemas, las soluciones fueron alcanzadas colectivamente y se revelaron más eficaces que las soluciones determinadas directamente por el director. La generación del espíritu de consulta interna y de búsqueda de soluciones conjuntas está en la raíz de lo que muchos educadores llaman autonomía de la escuela, única forma de contraposición a la uniformidad que la legislación autoritaria impone. Ese es para mí el mejor camino para la escuela real que tenemos. No la de nuestros sueños.

Paulo. — Acuerdo con usted y agregaría solamente que es poniendo en práctica esta conversación necesaria en la

escuela real que se hará la de los sueños. Para cuidar de la escuela real es preciso que la de los sueños funcione como perspectiva, como desafío, como llamamiento.

Gadotti. — Lo posible de hoy viabilizando para el mañana lo imposible de hoy.

Sérgio. — Si fuéramos a ver la cuestión de la autonomía en las escuelas públicas paulistas notaremos que en la mayoría de ellas hay directores efectivos y un cuerpo de profesores más o menos estable. Son esas personas las que garantizan la práctica escolar. Pero si sucede algún caso en que un director interpreta autoritariamente las normas y disposiciones de funcionamiento, cabe a los profesores que critican ese comportamiento autoritario hacerlo a través de presiones y reivindicaciones concretas: participación en las reuniones de toma de decisiones, participación en la compra de determinado material, en la decisión de determinadas opciones, aparentemente insignificantes como la decisión de instalar un portón, por ejemplo. Esta acción es el recurso más inmediato para conseguir que la práctica escolar sea más autónoma y menos autoritaria. En estructuras autoritarias sustentadas por comportamientos personales autoritarios, estos deben ser personalmente enfrentados con comportamientos autónomos y democráticos. Es obvio que no se trata de anular a las personas sino de enfrentarlás a las reales consecuencias y alcances de sus actos autoritarios, de forma de neutralizarlos y minimizarlos.

Paulo. — Pero de cualquier manera para que profesores, alumnos, funcionarios, celadores, etc., se enfrenten con una dirección autoritaria dentro de una escuela es necesario que, por lo menos, haya por arriba de los directores un ensayo, diferente de gestión pedagógica. Es necesario que haya una gestión democrática de la educación en niveles superiores. Si no la hubiere, tal enfrentamiento a pesar de ser legítimo, puede volverse una quijotada. No niego totalmente la denominación de gobierno democrático para el del Estado de São Paulo, pero los profesores ahora deberían ejercer una presión mayor para que se ponga en práctica el discurso de

participación que se hizo en la campaña. No quiero decir con esto que sin un apoyo superior no sea viable o sea imposible una lucha dentro de las escuelas contra los comportamientos autoritarios de determinadas direcciones. De ninguna manera, sólo que en estos casos la táctica debe ser diferente.

Sérgio. — Efectivamente, hay enfrentamientos que por no tener el apoyo de los escalones superiores, transforman la acción de algunos profesores en escenas de Brancaloneo y lances quijotescos. Pero no siempre es necesario un enfrentamiento directo, profesores que tienen largo tiempo de convivencia con el autoritarismo tienen condiciones para esquivar y darse maña frente a los portadores del autoritarismo. Eso no perjudica en modo alguno la justeza de lo que usted dice: la necesidad de crearse una perspectiva de apoyo más amplia, de reclamar al gobierno una coherencia entre el discurso de la propuesta y su ejecución.

5. ESCUELA Y AUTONOMIA.

Gadotti. — La participación y la autonomía no se imponen, evidentemente, dependen de un desarrollo cultural y político de la propia sociedad. Sería un contrasentido decir que el Estado puede imponer la autonomía y la participación. Es un escándalo, por ejemplo, lo que el Presidente Figueiredo dijo: "Haré de este país una democracia". Quiso decir, yo voy a ser el padre de la democracia y ustedes van a ser apenas los meros ejecutores de *mi* democracia, de la cual yo seré el autor. Es una *democracia sin pueblo*, una dictadura.

Entonces, por un lado existe la imposibilidad de que el Estado imponga una autonomía para las escuelas y por el otro las escuelas no pueden prescindir de un Estado que facilite la participación y la autonomía. La cuestión de la autonomía de la escuela ha sido discutida en la educación brasileña sobre todo desde que el gran maestro Anísio

Teixeira introdujo la idea de la *municipalización de la enseñanza*. Sólo que hoy se plantea de otra manera. No existen hoy las condiciones básicas para la municipalización, la existencia del municipio como un espacio real de autonomía y de poder. No existe siquiera la formación de la comunidad municipal estructurada, como existía en los Estados Unidos de donde Anísio trajo la idea. La autonomía de la escuela, por lo tanto, no se confunde con la municipalización ni con la descentralización. Estaría más próxima a la idea de democratización de la educación. Mi idea es que no toda *descentralización* es sinónimo de *democratización*.

Cuando educadores como José Pires Azanha de U.S.P.* por ejemplo sostienen la idea de la autonomía en la escuela, no la entienden como aislamiento de la escuela dentro del municipio o del estado, sino que consideran que autonomía en una unidad de la sociedad como institución es la elección de los dirigentes hecha por consenso interno de la comunidad escolar, y la dirección tomada para la actividad escolar es decidida de manera autónoma a través de mecanismos creados internamente, el consejo de la escuela, por ejemplo, que reúne padres, alumnos, funcionarios y profesores. La creación de estos mecanismos de dirección colegiada se opone a la manera autocrática, que es la norma dentro de la legislación actual.

Es obvio que la búsqueda de la autonomía en las escuelas no tiene por objetivo resolver todos los conflictos y establecer la armonía, al contrario, la escuela autónoma está siempre más insatisfecha con el saber adquirido y busca permanentemente un saber nuevo. La escuela autónoma es decididamente más tumultuosa.

Sérgio. — No estoy de acuerdo con su visión de cómo Anísio Teixeira abordaba la cuestión de la municipalización, cuyo origen fue el conocimiento que tenía de la comunidad americana. Pero dejemos de lado esa posible controversia, incluso porque escapa un poco a nuestro abanico de pre-

* Universidad de São Paulo.

guntas de este capítulo. Veamos en relación a la participación, una distinción hecha por Francisco Withaker Ferreira, que viene trabajando hace años con comunidades. Señala tres grandes tipos de participación: en las decisiones anteriores a una acción que se planea realizar, en su ejecución y en sus resultados. Muchas veces lo que se observa es que dependiendo del poder vigente, se dimensiona esta cuestión de modo que, en el caso de la comunidad escolar, ésta participe solamente de los resultados. Se considera en forma paternalista o autoritaria que eso ya es suficiente, pues siendo la comunidad beneficiada, poco importa que el planeamiento haya sido elaborado por unos pocos. Entonces se transforma la comunidad escolar en fuerza de trabajo para la ejecución de planes decididos en pequeños comités.

Hay sin embargo otro nivel de participación que implica otro tipo de poder, digamos solidario, donde la participación se da en la superación de los problemas. Ahí la comunidad escolar participa en cuanto co-responsable por la orientación que las soluciones deben tener. Este caso desgraciadamente todavía es más raro y debería ser el objetivo de participación a ser alcanzado. Generalmente, lo que se toma por participación es la utilización del trabajo de padres, madres, inspectores de alumnos, etc., en la ejecución de tareas, a veces hasta bastante útiles para la escuela, pero acerca de las cuales no se sabe el por qué, son meras tareas.

6. CONDICIONES DE LA AUTONOMIA.

Gadotti. — Entiendo que hay una visión autoritaria y una visión democrática de la autonomía de la escuela. Hoy cuando se habla de autonomía, descentralización y municipalización existe un consenso bastante peligroso. Tengo la impresión de que por lo menos algunos están de hecho, pretendiendo relevar al Estado de sus funciones en relación a la educación. Esto hoy es un problema y está efectiva-

mente en crisis. Entonces, "librémonos de estos problemas, pasándole la responsabilidad al municipio". Esa es una visión astuta de la autonomía de la escuela. La autonomía no excluye un planeamiento central, un centro de decisiones democrático, que sea la canalización de toda esa participación democrática a nivel de las escuelas. Sobre todo después de la experiencia de Pinochet en Chile, lo que temo es que se entreguen las escuelas al *poder localista* para ser usado por pequeñas dictaduras locales, mucho peores porque son más cercanas que ese gran patrón invisible que es el Estado. La autonomía debe ser entendida en un sentido democrático.

Sérgio. — Como usted habló de Pinochet y de la conveniencia o no de que las escuelas estén dentro de la órbita municipal, diría que un principio doctrinario anterior es el de que los servicios sociales, desde el punto de vista del Estado, deben estar lo más próximo posible del área de habitación. Es claro que una escuela que pueda tener sus problemas resueltos en una esfera de mayor proximidad a los ciudadanos es mucho más ágil que en el caso de las escuelas estatales, donde sucede que los problemas pasan por los diversos canales burocráticos de la Secretaría de Educación, donde se transforman en papeles y se diluyen, perdiendo todo el impacto inicial de las reivindicaciones de la propia comunidad o de algunos de sus elementos. El principio de la doctrina sería el siguiente: cuanto más próxima de la casa del ciudadano esté el centro de decisión, más fácil será el acceso, y mayor el ejercicio político de la ciudadanía. Está claro que una cosa es el principio y otra el uso. Si se promueve la municipalización en una estructura de poder local autoritario, evidentemente éste lo va a interpretar a la luz de su propia ideología.

Gadotti. — Siguiendo su línea de pensamiento diría que, en síntesis, la escuela autónoma no es una escuela abandonada a su propia suerte por el Estado, sino aquella que dentro de un Estado que se propone también valorizar a los municipios y a la escuela como núcleos autónomos de

participación en una política más amplia, intenta irradiar y expandir su propia propuesta democrática. Lo que hubo hace unos años y hoy hay menos, es que frente al autoritarismo, al centralismo, a la centralización del aparato escolar, educadores bien intencionados intentaron hacer sus escuelas autónomas. Y los ejemplos están en el mundo entero: en Summerhill, Inglaterra, la escuela de Alexander S. Neil; los "institutos vocacionales" del Estado de São Paulo. Esas escuelas se basaban en una ideología autonomista y experimental.

Los "institutos vocacionales" nacieron de las "*classes nouvelles*"* francesas que eran experimentales. La idea era que primero se debería hacer una escuela núcleo que debería ser imitada por las otras. Me parece que hoy hay un consenso de que no podemos abrir escuelas experimentales, escuelas que serían modelos para otras. Hoy toda escuela debería ser "experimental", "escuela piloto", una "escuela nueva", en el sentido de que ella tiene que buscar caminos nuevos. Ese es el sentido de la autonomía, no buscar un modelo afuera, ni en la escuela que queda en la otra cuadra.

Sérgio. — En ese punto hubo una evolución en la medida en que hoy los propios establecimientos pueden elaborar sus currículos. Después de reconocido el fracaso en la iniciativa de profesionalización a nivel de primero y segundo grados, como la ley 5692 y a partir de la reforma de algunos artículos de esa ley a través de la 7044 avanzamos desde el punto de vista jurídico hacia una situación en que las competencias de definición de currículos ya se encuentran en la esfera del establecimiento de enseñanza. Pero ahí es que aparecen los problemas: ¿qué asistencia técnica reciben las escuelas por parte de los estados y de la Unión? ¿De qué recursos dispondrá, en el caso de que una escuela se proponga identificarse con su medio, trabajando

* En francés en el original (N. del T.).

en una determinada orientación profesionalizante y desarrollando un currículo adecuado a su propuesta de trabajo?

Al tener que lidiar día tras día con estos problemas es que se percibe la inocuidad de las disposiciones legales. No será ciertamente a partir de una autonomía descubierta en artículos y párrafos, que construiremos una autonomía verdadera en la práctica de las escuelas.

7. POLITICA EDUCACIONAL Y PARTICIPACION DEMOCRATICA.

Gadotti. — Procuramos abordar en el inicio de este capítulo una serie de cuestiones relativas a la escuela, a la cuestión del posible espacio de actuación de los profesores y nos concentramos prácticamente en la idea de autonomía. La autonomía realmente no es una idea, una panacea que vendrá a resolver todos los problemas, pero me parece que por las consultas realizadas, por ejemplo por el *Foro de Educación del Estado de São Paulo*, al nivel del primero y segundo grado, por los grandes debates que se realizaron en casi todas las Delegaciones y Divisiones Regionales de Enseñanza en São Paulo, lo que podemos percibir es que existe un deseo de profunda participación, de autonomía y de búsqueda de soluciones locales y que por otro lado esa autonomía enfrenta una burocratización muy grande, instalada en los organismos oficiales de las Secretarías de Educación, a pesar de ser algunos de esos organismos dirigidos por grupos de educadores que tienen propuestas democráticas. Estos grupos no consiguen hacer andar la escuela. ¿Por qué? Porque la escuela también ofrece otra resistencia: toda propuesta de reforma, de cambio aunque venga de un grupo de técnicos bien intencionados, si no pasa primero por la participación de la masa de los educadores en la elaboración de esa propuesta, fracasa. La cuestión del *Ciclo Básico*, que fue una de las soluciones encontradas a partir de debates realizados en numerosos lugares y que sería una

manera de combatir el elitismo del primario (hace más de 40 años el índice de deserción de la primera y segunda serie sigue siendo el mismo en el Estado de São Paulo), es un ejemplo concreto.

Sérgio. — Esa cuestión del Ciclo Básico está metida en la discusión de los problemas mencionados de deserción y repitencia. Desde el punto de vista de una política nacional, estamos lejos del cumplimiento de los derechos constitucionales. O sea que cuando tenemos casi 8 millones de chicos en la faja de los 7 a los 14 años, fuera de la escuela, es evidente que con la dotación presupuestaria que tenemos no vamos a conseguir garantizar a la gran masa de la población brasileña de esa faja, el acceso a la escuela. Y este problema precede inclusive a los de la deserción y la repitencia.

Gadotti. — Sí, pero ¿y mientras esa inyección monumental de recursos para la educación no llega? ¿Mientras la Enmienda Calmon no es aplicada en los estados y municipios y en la Unión? Creo que si fuera enteramente aplicada, esto es si hubiese un 13% del presupuesto de la Unión, 25% del presupuesto del Estado y más 25% del presupuesto municipal para la educación, nosotros en algunos años estaríamos en el nivel de recursos por lo menos deseable hoy, para que la educación comience o recomience un camino nuevo. La educación realmente sería una prioridad. Ese es un camino de solución, es básico, como usted dijo es un pre-requisito.

Sérgio. — Hay un otro pre-requisito, la merienda escolar que viene funcionando como un gran elemento fijador de alumnos en la escuela. Es lamentable pero es así. La escuela no debería tener función de restaurante, pero por falta de una política social en favor de las clases populares, hoy la merienda escolar es pre-requisito para disminuir la deserción y la repitencia. ¿Hasta qué punto llegamos!

Gadotti. — El ciclo básico no es realmente una alternativa, una solución, porque no ataca las raíces económicas del problema. La deserción y la repitencia tienen una causa

económica y por lo tanto el Ciclo Básico es una respuesta pedagógica a un problema político, que es también económico. Pero no deja de ser un instrumento, una tentativa de solucionar el caso concreto a partir de lo que existe ahora. La inversión de la pirámide sólo será posible cuando haya una revolución social.

Paulo. — Esa pirámide educacional se acabó en Angola, en Nicaragua, por no hablar de Cuba, que la liquidó en seis meses a partir de la toma del poder. El Brasil la tiene desde que fue inventada.

Gadotti. — Esa pirámide es la misma desde que Anísio Teixeira la estructuró por primera vez tomando los datos estadísticos de deserción del sistema educacional.

Paulo. — No fue posible invertir completamente la pirámide en Angola debido a condiciones estrictamente materiales y de personal, por ejemplo, falta de cuadros. Este es un gran problema de un país colonizado que al día siguiente a la revolución tiene que crear escuelas y no tiene dinero para hacer edificios, ni profesores, porque el colonizador no los capacitó. Pero en Nicaragua* la inversión de la pirámide fue casi inmediata.

Gadotti. — Los recursos son fundamentales, la revolución es fundamental para la superación del elitismo y la tentativa pedagógica del Ciclo Básico es una tentativa que a pesar de ser puramente a nivel pedagógico, puede fracasar si no existe la participación del profesor, esto es si no asume la propuesta y ésta queda como propuesta de los organismos centrales bien intencionados.

Retomo el tema de la centralización y descentralización, porque ese caso ilustra muy claramente el problema. La descentralización es una filosofía, un espíritu y mientras no haya ese espíritu democrático que debe estar detrás de la descentralización y de la autonomía de la escuela, creo que pensar en proyectos educacionales elaborados en gabinetes,

* Carlos Brandão y otros, *Lecciones de Nicaragua. La experiencia de la esperanza*, Papirus, Campinas, 1984.

por mejores que sean, es pensar como piensa el autoritarismo.

Sérgio. — En relación al Ciclo Básico establecido en el Estado de São Paulo para garantizar la presencia de un mayor número de niños en la primera y segunda series, intenta resolverse en parte un problema de deserción retardando un año el problema de la repitencia. Con eso el punto de estrangulamiento no será más de la primera para la segunda serie, sino de la segunda para la tercera. Esa medida sería un mero paliativo si no hubiere de parte de los que conciben la escuela, pero principalmente de los que ejercen, una visión diferente de lo que se hace en la primera, segunda y tercera series en las diferentes áreas del conocimiento. ¿Cuál es el sistema de evaluación que se está utilizando para saber quién es competente o no? Sé que muchos utilizan en la primera serie, donde la alfabetización desempeña un papel fundamental, el criterio de dominio de sílabas simples hasta el final de esa serie y el dominio de sílabas complejas a partir de la segunda serie y hasta el final de ésta. En fin, cuando se toca esta cuestión, no puede ser entendida solamente como una medida de carácter administrativo-pedagógico para permitir la promoción automática de los alumnos. Por detrás del problema de promover o no, está el de saber a través de qué elementos evaluar el rendimiento de lo que se hace durante un año, ya que se evalúa en forma anual. ¿Quién juzga esos elementos y a partir de qué criterios? Está claro que mientras nuestro sistema de evaluación esté basado en el cumplimiento de tópicos preestablecidos, discutibles, en relación a los cuales solamente algunos pequeños logran —por razones la mayoría de las veces extracurriculares— salir adelante; mientras utilicemos una forma discriminatoria de medición para saber si al final del año el alumno pasa al siguiente o no, continuaremos frente a un importante mecanismo de segregación social, que genera nuestros problemas de deserción y de repitencia, ya crónicos.

8. "LA CABEZA ESTA HINCHADA Y FALTAN PIES...".

Gadotti. — La experiencia del Ciclo Básico está recién comenzando. El nivel de las propuestas y de las ideas que orientaron la formación del Ciclo Básico me parece que son acertadas. En su puesta en práctica, sin embargo, es necesario aguardar los resultados, porque la escuela es dinámica. El sistema educacional, por más estereotipado, por más inflexible que sea, también sufre la dinámica del propio movimiento de la sociedad. Entonces, sólo de aquí a dos años sabremos si el Ciclo Básico fue un proyecto que surtió efecto o si fue apenas un medio de promoción automática.

En principio considero favorablemente esa experiencia, pues intenta superar la vieja teoría del condicionamiento del rendimiento escolar por la situación económica, que es una teoría inmovilista. Creo que el Ciclo Básico representa una búsqueda de salida dentro de la escuela. Y por más que los resultados puedan ser negativos se trata de una propuesta de los llamados técnicos en educación para resolver los problemas reales de la escuela concreta que tenemos.

Y ahí se plantea el problema del especialista, del llamado pedagogo, dentro de la escuela. Mucho se ha hablado sobre eso y creo que ustedes trataron este asunto en el primero o segundo volumen de *Sobre Educación*. También traté parcialmente el tema en la *Concepción dialéctica de la educación* y otros educadores se han postrado ante el tema del papel del especialista. Este tema cobró fuerza en los últimos diez años después de la crisis generada por la ley 5692 y no sólo por ella sino por toda la política educacional del gobierno, que estableció esta *división del trabajo* dentro de la escuela en que especialistas asumen cargos burocráticos, cargos que no están ligados directamente a la docencia.

Hay una discusión hoy sobre hasta qué punto la *docencia es educación* y hasta qué punto retirar el papel educativo de lo docente y entregarlo al especialista no es una

traición a la propia tarea educativa. Este problema está planteado claramente en las discusiones alrededor de la redefinición de los cursos de Pedagogía y de Licenciatura.

Lo que se puede notar históricamente es que hubo un crecimiento de los llamados especialistas en las escuelas que se daban codazos en los organismos centrales, sobre todo en las secretarías y en los organismos de dirección de las secretarías y que hubo un vaciamiento de la tarea del profesor en la sala de clase.

Es verdad que el sistema no camina sin el especialista, no se articula sin ese intelectual que es el supervisor, delegado de enseñanza, el director, el orientador y todos los técnicos de educación que circulan en torno de los organismos de dirección de las secretarías de educación. Es un trabajo que también debe ser valorizado, pero dentro de determinados límites. En estos últimos diez años hubo un excesivo aumento de la tarea de las asesorías de control en detrimento de la capacidad de gestión de la actividad pedagógica en las escuelas. Este movimiento en dirección del crecimiento del sistema de control es exactamente lo opuesto de la autonomía escolar.

Sérgio. — Para discutir este asunto comenzaría por el problema de la división social del trabajo educativo mismo y que es muy diferente de lo que sucedía antiguamente; hay más elementos colocados en puestos intermedios que comienzan por arriba del profesor y van hasta las altas esferas de las áreas técnicas de las secretarías de educación y del M.E.C.*

Gadotti. — Lo que se ha denunciado es precisamente la macrocefalia del sistema: la cabeza está hinchada y faltan pies.

Sérgio. — Y en el caso de los actuales llamados técnicos en educación conscientes de su papel frente a los objetivos de una educación para la mayoría de la población brasileña, el problema es que en la práctica están muy distanciados de

* Ministerio de Educación (N. del T.).

la base, de la vida de la educación que se da cotidianamente, de la relación entre las personas en las escuelas. Como ellos muchas veces no tienen o no tuvieron esa práctica quedan con una visión limitada a su propia posición, en la superestructura del sistema y de los procesos. Ella es importantísima claro, pero para que esos técnicos puedan actuar en beneficio inclusive de quien está en la base, es necesario que intensifiquen su convivencia con los que están en ella y no sólo reforzar los contactos entre los de su propia categoría. No basta, por ejemplo, reunirse entre supervisores, entre directores, para discutir aisladamente su papel, sus límites y sus reivindicaciones. Esas reuniones deberían programar otras con los profesores que están en la base, y con los alumnos en determinados momentos, inclusive para que tuviesen una mejor visión de qué hacer, de cómo responder a cuestiones concretas e inmediatas.

Gadotti. — ¿Usted considera entonces que el *supervisor* y el *director* deberían continuar dando alguna clase?

Sérgio. — Yo no hablaría en un sentido normativo, pero diría que un *supervisor* que se acomoda a una definición de papeles que le son dados y no acompaña de cerca el trabajo práctico que está siendo hecho —en salones de clase, en circos, en garages, poco importa dónde se esté haciendo— pierde la conciencia de la dimensión y burocratiza la visión de su propio trabajo. Sería el caso de discutir este problema con los propios supervisores que se apartan. Es imposible defender la posición de supervisores insensibles al trabajo y a los problemas del salón de clase.

Paulo. — Creo que no es una cuestión de obligatoriedad. Pero tengo la impresión de que la tarea pedagógica de un *supervisor*, en verdad lo ayudaría a superar su origen histórico: el *supervisor* antes era *inspector* e históricamente el *inspector* era lo que el nombre dice, un funcionario, un fiscal medio frustrado. Había excepciones, es lógico, pero la tarea del *inspector* lo marcaba de tal manera que se frustra si los profesores llegaban a horario, por ejemplo.

En Recife había un *inspector* escolar que se escondía a

la vuelta de la esquina para ver si la maestra llegaba tarde. Pero, el *supervisor* que asume su tarea formadora en forma permanente, por ejemplo, que se preocupa en reunir a las maestras que trabajan en primer grado para discutir de vez en cuando las dificultades que tienen en su práctica y discutiendo esas dificultades obtener respuesta a los problemas, en el fondo es un educador con una tarea de *coordinación, animación y reanimación*.

Tengo la impresión de que por eso mismo cabría a un *supervisor*, a no ser que lo sintiese como absolutamente innecesario, tomar dos o tres horas de trabajo con los chicos. Creo que es en este sentido que usted hace la advertencia. Acuerdo totalmente, porque una de las tareas básicas que el *supervisor* debe tener, en esa visión más amplia, es la de pensar como la maestra, en la práctica de esa maestra. En la medida en que el *supervisor* también se expone a esa práctica con los chicos, tiene mucha más autoridad para discutir la práctica de la maestra. De vez en cuando la tarea docente podría tener una función de reciclaje, siempre necesaria. Pero no obligatoriamente.

Sérgio. — Retomando la cuestión de los especialistas en educación, hoy se asiste a una pesquisa creciente y una búsqueda para fortalecer cada vez más, diferentes campos de especialización. La intensificación de esos estudios no puede comprometer la *interdisciplinarietà*, fundamental inclusive para cada área de especialización. Mientras la complementariedad entre las diferentes tareas no se efectivice a través de contactos frecuentes entre los trabajadores de los varios niveles del sistema, continuaremos asistiendo a reivindicaciones de carácter absolutamente limitado a categorías específicas, tal como los ciegos de la fábula delante del elefante*.

* Cuento de filosofía sufi (doctrina mística profesada por ciertos mahometanos) titulado *Los ciegos y la cuestión del elefante*, que dice así: En una ciudad muy distante había un territorio donde todos sus habitantes eran ciegos. Un rey con su cortejo llegó cerca del lugar,

Gadotti. — Eso lleva a la pérdida de la totalidad de la acción educativa y a su fragmentación. Además esa fragmentación tiene también un significado político-ideológico, pues cuanto más fragmentos haya más fácil será controlar a todos ellos.

trajo su ejército y acampó en el desierto. Este rey tenía un poderoso elefante que usaba para atacar e incrementar el temor de la gente. La población estaba ansiosa por ver al elefante y algunos ciegos de esta ciega comunidad se precipitaron como locos para encontrarlo, como no conocían ni siquiera la forma y aspecto del elefante tantearon ciegamente para reunir información, palpando alguna parte del cuerpo. Cada uno pensó que sabía algo porque pudo tocar una parte de él. Cuando volvieron junto a sus conciudadanos, impacientes grupos se apiñaron a su alrededor, todos estaban ansiosos buscando la verdad de boca de aquellos que se hallaban equivocados. Preguntaron por la forma y aspecto del elefante y escucharon todo lo que aquéllos dijeron. Al hombre que había tocado la oreja le preguntaron acerca de la naturaleza del elefante y él dijo: "Es una cosa grande, rugosa, ancha y gruesa como una alfombra". El que había palpado la trompa dijo: "Yo conozco los hechos, no es así, la realidad es que el elefante es como un tubo recto y hueco, horrible y destructivo". El que había tocado sus patas dijo: "Nada que ver, es poderoso y firme como un pilar". Cada uno había palpado una parte de las muchas, cada uno lo había percibido pero erróneamente en su totalidad. Ninguno conocía la totalidad. El conocimiento no es compañero de los ciegos.

CAPITULO V

EDUCAR: LEER, ESCRIBIR Y CONTAR + OIR, HABLAR Y GRITAR

1. INTRODUCCION: LA CONCIENCIA CRITICA DE LOS EDUCADORES.

Sérgio. — Último capítulo y ciertamente el de temática más amplia. ¿Cuáles son los hilos que lo orientan?

Gadotti. — No sé si ustedes notaron que antes de registrar cada diálogo hemos sistemáticamente amarrado algunos hilos que orientan el propio diálogo después. Lo que hicimos hasta ahora realmente fue una especie de introducción a los *problemas de la educación brasileña contemporánea*, captados un poco más allá de las propias especificidades que las preguntas plantean. Es como si estuviésemos intentando captar lo que está subyacente en las preguntas.

El material que tenemos en las manos es muy rico en posibilidades de sistematización de los problemas de la educación brasileña, sentidos por los que en ella actúan directamente. Esas preguntas presentan obviamente un abanico de problemas mucho mayor de lo que podemos abarcar en este libro y por eso hemos adoptado la idea de dar, al final, una bibliografía.

Para iniciar este tópico hay que tener en cuenta un hecho incontestable: los educadores demuestran una conciencia muy grande de los problemas de educación. Hay

una *insatisfacción general* en relación al sistema educacional y en relación a los problemas específicos dentro de ella: currículos, estructura, dependencia, relación con los partidos políticos, etc. Además esta temática se ha revelado recurrente desde la *I Conferencia Brasileña de Educación* (CBE), realizada en 1980 en São Paulo, se manifestó también en la *II CBE* en Belo Horizonte en 1982 y ciertamente se repetirá en la *III CBE* en Niteroi. Se nota un gran movimiento en educación en que los educadores toman para sí la tarea de dirigir los rumbos de la educación brasileña. Ese es un dato fundamental para la comprensión de las preguntas. Diría que los problemas de la educación brasileña ya fueron suficientemente resueltos por los propios profesores y lo que faltaría sería un *proyecto político nuevo* que no depende sólo de los educadores sino de la sociedad como un todo. Como ya dijo Paulo el problema de la pirámide educacional podría ser rápidamente resuelto por un gobierno revolucionario, por un gobierno que tomase la cuestión de la cultura y de la educación realmente en serio.

Con eso llegamos al tema más general de este último capítulo, la cuestión de la *relación entre educación y cultura*. La mayoría de las preguntas que nos fueron acercadas parte de la comprobación de que la educación y la cultura no son prioridades gubernamentales porque son obstáculos para el mantenimiento de la dominación.

Otro tema está ligado al problema del desarrollo tecnológico en el sector de la *informática**: hay una preocupación muy grande respecto de cómo realizar la tarea educativa a través de los medios que da la informática y que ha invadido las escuelas, sobre todo las escuelas privadas.

Otro hilo que aparece reiteradamente es el de la *relación entre teoría y práctica*: cómo asociarlas claramente y cómo garantizar una coherencia entre la acción y la reflexión en el papel del educador, y cómo las *determinaciones*

* A este propósito ver el 2do. volumen de *Sobre Educación*.

económicas inciden en el acto educativo y lo vuelven un área de acción contradictoria.

Hay todavía subtemas también generales como la cuestión de las *Directrices y Bases* de la Educación Brasileña, de la *filosofía de la educación brasileña* y de la falta de articulación entre los varios grados, al punto de que algunos educadores no reconocen verdaderamente un "sistema" en la educación brasileña debido a esa falta de integración.

En la búsqueda de una educación más democrática, innumerables preguntas plantean cómo se hace una *lectura y una enseñanza realmente críticas*. ¿Cuál es la educación que los movimientos sociales proponen? ¿Cómo valorizar la educación y el saber que viene dentro de esos movimientos sociales, en el espacio de la escuela?

2. ¿QUE ES UNA LECTURA CRITICA?

Sérgio. — Entre todas las preguntas hay una que me intrigó particularmente. Me gustaría partir de ella: "Finalmente, ¿cómo es que una lectura puede ser alienante si cualquier texto puede ser leído críticamente? ¿Será que la lectura prescinde del texto ya que la lectura crítica 'nace del espíritu crítico'? ¿El espíritu crítico de dónde nace? "

Esa pregunta es intrigante porque en el fondo la *cuestión de la lectura* ya ha sido bastante discutida por muchos autores inclusive por el propio Paulo en su trabajo *La importancia del acto de leer*, y sin embargo siempre vuelve, ¿No será porque el problema de la lectura entra en este tópico de la educación como tema más amplio? Pues al final el tema de lectura esconde una serie de problemas muy graves y vivos, principalmente en el caso brasileño, en que el analfabetismo es un problema crónico. Pero dejando ese problema de lado, por lo menos por ahora, lo que es intrigante es ese reconocimiento por parte de los alumnos, profesores y técnicos en educación de que tenemos una práctica de lectura fallida, no sistemática y no, siempre

crítica. Es casi una lectura capitular, apurada, hecha mucho más como un ejercicio con valor de cambio: en la relación profesor-alumno, se pide la lectura de tal capítulo de tal libro y a cambio se da una nota o algo parecido. El motivo de la lectura acaba no siendo el interés en la discusión, en la aprehensión de las ideas de un autor de un modo crítico.

La pregunta es intrigante justamente por el hecho de afirmar lo que sería una consecuencia de algo que la propia pregunta ignora, o sea, qué sería una lectura crítica. Este es uno de los mayores problemas en relación a la práctica de la lectura; no se mantiene una distancia en relación a lo que se lee y se pasa así a ser casi agarrado —de ahí la alienación— por los argumentos que el texto implícita o explícitamente defiende. Esa toma de distancia no significa, está claro, ausencia de compromiso emocional, o de pasión, sino que éstos deben ser también sometidos a un esfuerzo de reflexión personal en relación al texto, al cual cada lector puede incorporar su experiencia práctica, su vida y sus propias ideas.

Paulo. — Este tema me interesa hace mucho tiempo. Y hay una enorme cantidad de literatura sobre él. En los Estados Unidos, hoy esa cuestión es uno de los núcleos temáticos de mayor interés de los educadores. Mi trabajo *La importancia del acto de leer*, fue publicado en la revista de educación de la Universidad de Boston, cuyo número estaba dedicado íntegramente al tema y actualmente estoy yendo al Canadá para coordinar un seminario sobre él.

La *lectura crítica* implica para mí, básicamente, que el lector se asume como sujeto inteligente y develador del texto. En ese sentido, el lector crítico es aquél que hasta cierto punto “reescribe” lo que lee, “recrea” el tema de la lectura en función de sus propios criterios. El lector no-crítico funciona como una especie de instrumento del autor, un repetidor paciente y dócil de lo que lee. No hay en ese caso una real aprehensión del significado del texto sino una especie de yuxtaposición, de collage, de adherencia. Así se puede tener un texto crítico con una lectura ingenua y un



“... el problema de la pirámide educacional podría ser rápidamente resuelto por un gobierno revolucionario, por un gobierno que tomara el tema de la cultura y de la educación realmente en serio”.

texto ingenuo con una lectura crítica, que reescribe y supera la ingenuidad del texto. Esa superación sólo es posible por la lectura crítica, que como ya dije, en otros momentos, es aquella que fundamentalmente sabe situar en un contexto lo que se está leyendo. Una buena educación crítica establece permanentemente este movimiento dinámico entre la palabra y el mundo y viceversa.

3. ¿BASTA SABER LEER?

Sérgio. — Como usted dijo el acto de leer significa una especie de reescritura mental de lo que se lee. Y yo agregaría que una educación crítica no puede dejar de complementar el acto de leer con un desarrollo efectivo del acto de escribir; que es fundamental para que el movimiento dinámico entre palabra y mundo sea realmente aprehendido y registrado por el propio individuo.

Paulo. — Ese círculo de leer-escribir-leer críticamente es una de las tareas fundamentales de la escuela.

Sérgio. — Ese desequilibrio provocado con el desarrollo de la lectura en detrimento del polo activo de la escritura, esa no-asociación es la que en general mantiene la vieja discriminación entre autores-lectores. El resultado es obvio: por un lado como productores, sólo una reducida élite que escribe y del otro una enorme masa de consumidores de lectura sin posibilidades de acceso al desarrollo de la propia competencia escrita.

Paulo. — La lectura crítica es requisito para esta asociación. Es ella que develando problemas, hechos, razones de ser, etc., cada vez más permite ir al núcleo de los textos de lectura. Es el acto de conocer no sólo el texto que se lee sino también a través del texto. El acto de escribir realmente es fundamental para el reconocimiento de que ese doble saber al que antes me referí se instala en el proceso de la lectura crítica. El propio acto de escribir es una forma de operación del conocimiento, sistemática y disciplinada. Co-

mo defiende Magdalena Freire, desde el pre-escolar el acto de “escribir”, no necesariamente palabras, es fundamental como sostén de la lectura crítica.

Gadotti. — La lectura crítica abre la cuestión de la enseñanza crítica, y está vinculada a una concepción de la educación en que el *contenido de la enseñanza* no sea algo acabado. Esta conciencia crítica del lector, del profesor y del alumno es el verdadero motor de la continuidad en la búsqueda del saber, como usted planteó, pero esa conciencia no se adquiere sólo a través de la lectura. ¿Es preciso leer para concientizarse?

Paulo. — Es necesario leer el mundo, pero sobre todo, “escribir” o “reescribir” el mundo que quiere decir transformarlo.

Gadotti. — ¿Y cómo respondería usted a esa cuestión sobre dónde realmente comienza la concientización?

Paulo. — Para mí la concientización no es propiamente el punto de partida del compromiso. La concientización es más un producto del compromiso. Yo no me concientizo para luchar. Luchando me concientizo.

Gadotti. — ¿No hay un punto de partida?

Paulo. — Exacto, pues es luchando que se constituyen niveles más claros de conciencia de clase, por ejemplo. No es patrimonio de un intelectual que sabe qué es conciencia de clase y lo da a la clase trabajadora. Se constituye en la lucha de clases.

Incluso en los momentos más ingenuos de *Educación como práctica de la libertad* jamás afirmé que debiésemos primero crear escuelas de concientización para después, con las masas populares “preparadas”, transformar la sociedad. Es en la experiencia de ser explotadas y en la práctica de unirse y organizarse para superar la situación concreta de opresión que las clases populares se concientizan. Por eso, la movilización que implica la organización para la lucha es fundamental para la concientización, que es algo más profundo que la simple toma de conciencia, la *prise de cons-*

*ciencia** de los franceses. La toma de conciencia, el darse cuenta de los hechos y sin embargo no alcanzar su razón de ser, es prescindente de la lucha.

La concientización es la toma de conciencia que se profundiza. Esa profundización es generada en la praxis y la reflexión sobre la propia lucha que inició el proceso de concientización la intensifica. Es un ciclo dinámico.

Sérgio. — Si trasladáramos esta cuestión de la concientización del plano de la lucha explícita hacia el plano de aprender a leer y escribir, como método de alfabetización, la concientización es un proceso fundamental de motivación de los individuos. Motivación en el sentido de que, como toma progresiva de conciencia de la realidad, la concientización aparece como condición necesaria para el dominio de la lectura y de la escritura de la palabra. Además Paulo ¿cómo es que usted analiza, desde el punto de vista de una psicología educacional, la *cuestión de la concientización* y el *proceso de motivación*?

Paulo. — Creo que tengo una ligera diferencia en cuanto a eso. De un modo general se piensa en la motivación como algo fuera de la práctica, como una especie de momento preparatorio para la práctica. Eso para mí es psicologismo. Es la propia práctica la que motiva o desalienta, no existe un momento anterior.

Hay otro aspecto que es interesante en lo que hace a la práctica. Supongamos que tenemos aquí con nosotros quince campesinos u obreros urbanos interesados en discutir la inflación, el problema de la educación en el país, etc., o sea, interesados en hacer una lectura del mundo. El contexto práctico en este caso sería teórico, y se viabilizaría por ejemplo, a través del recurso de muestras del contexto concreto en que se da la práctica social: fotografías, *slides*, etc. Concretamente una foto de la huelga de los profesores en San Pablo, por ejemplo. Identificaríamos en conjunto aquel pedazo de realidad y en el contexto teórico. A

* En francés en el original (N. del T.).

distancia de lo realmente ocurrido podríamos entonces discutir la propia huelga, de la que la foto registra apenas un momento. Lo que probablemente puede pasar a partir de esta situación que traje como hipótesis es que llegáramos a la razón de ser de la explotación del trabajo en una sociedad capitalista como la nuestra y alcanzáramos así un nivel más crítico de aprehensión de la realidad. Este es un ejemplo del proceso de concientización que se habría dado aparentemente fuera de la práctica, pero que en verdad se dio en ella pues se basó en el análisis crítico de una práctica. Creo que es exactamente eso lo que Gramsci llamaría ejercicio de construcción de una contra-hegemonía.

Sérgio. — Cuando asocio concientización y motivación tampoco pretendo reducir el proceso de concientización a un acto preparatorio. Lo que pienso, de hecho, es que en la concientización los motivos para aprender a leer y a escribir aparecen cuando las propias personas se dan cuenta de la importancia de esos actos para su lectura del mundo.

Gadotti. — O sea, la motivación en una interpretación no-psicologista, sería un momento íntimamente ligado a la propia reflexión sobre la práctica.

Paulo. — Es la práctica concientizadora que se presenta como estimuladora del deseo, de la necesidad. No es una motivación en el sentido tradicional de esa palabra.

Gadotti. — La *concientización*, a mi modo de ver, es un proceso, pues ella es también *ingenuidad*, de modo que la etapa actual de concientización siempre será superada mañana. No hay una concientización pura.

Sérgio. — Lo que hay son niveles decrecientes de ingenuidad.

Gadotti. — Nadie es totalmente crítico ni totalmente ingenuo. Si intentáramos buscar una raíz antropológica para la concientización, que a mi ver se identifica con el proceso de liberación, lo que encontramos es que el proceso de liberación (o concientización histórica) está profundamente enraizado en lo que puede llamarse "interés", en la expresión de Habermas. Para él, el interés es una categoría

antropológica en la medida en que el interés máximo del hombre es la preservación de la especie. Según Habermas todavía el motor del conocimiento es el interés y todo el proceso de lectura del mundo está basado en el interés fundamental de la preservación de la especie.

Paulo. — Al interés podríamos agregar la idea de *necesidad*. La necesidad que es biológica inicialmente, también es motor de conocimiento.

Sérgio. — La evolución biológica del conocimiento, es lo que demuestra Piaget.

Gadotti. — Pero esa necesidad de conocer es económica también. Veamos un ejemplo: ¿por qué hay una búsqueda de enseñanza suplementaria por parte de los famosos desertores de las primeras series de primer grado? Porque el interés básico es económico. ¿Cómo sería una enseñanza crítica para el alumno del curso nocturno que se despierta temprano para trabajar y presencia las clases con sueño? ¿Cómo sería usted profesor de matemática para ese tipo de alumno, Sérgio?

Sérgio. — Yo partiría exactamente de esos datos de la realidad que usted dio para caracterizar a los alumnos de un curso suplementario. Y no partiría de esos datos, de un análisis que yo haya hecho sobre esas condiciones, para entonces determinar, también solo, cuál sería la mejor forma de llevar adelante un programa de matemática. Discutiría con los propios alumnos los problemas que los afligen y sobre cómo avanzar con ellos en un aprendizaje de matemática relacionado primero con su vida presente. No me preocuparía en avanzar con un programa sin que ellos pudiesen ir entendiendo los *cómo* y los *porqués*.

Gadotti. — En otra oportunidad* ya me referí a la enseñanza crítica como aquella que sistematiza sus programas. La enseñanza crítica sería, así, una enseñanza dialéctica, en el sentido que buscaría las raíces del conocimiento.

* Moacir Gadotti, *Educación y compromiso*, Papyrus, Campinas, 1985.

Paulo. — Y que toma en cuenta las condiciones en que se da.

4. UNA HERENCIA OLVIDADA.

Gadotti. — Nosotros tratamos hasta ahora de la educación basándonos principalmente en un trípode, en el que *educación es leer, escribir y contar*. Pero si nos remontamos al origen de la propia educación, en la antigüedad greco-romana, verificamos que el ideal de educación no era ni la lectura ni la escritura, sino la *oratoria*. En Grecia y en Roma tenía como fin básicamente *enseñar a hablar*. A causa del cristianismo basado en el *Libro Sagrado*, en su interpretación y exégesis, se alteró aquel ideal y se pasó casi a rendir culto al libro en la educación. La lectura crítica y la concientización se oponen a ese culto dogmático del libro. Hasta qué punto con esa alteración no se perdió una esencia, si es que se puede hablar de esencia en educación, la de la formación del orador; aquel hombre que sabe hablar, gritar y exigir sus derechos y no quedarse sólo oyendo.

Está claro que también es preciso *aprender a oír*. Así, en vez de un trípode tendríamos de hecho cinco ejes: *leer, escribir, contar, oír, hablar*. Educar para oír y educar para intervenir, para tomar posición. Siempre insistimos que la categoría pedagógica por excelencia es la *decisión*. Al final ¿qué es la concientización sino llevar a decidirse?

Lo que hoy se denomina "opción", en el fondo es el nuevo ropaje para lo que la pedagogía tradicional llamaba "educación de la voluntad" o "educación del carácter". Esa conquista de la pedagogía tradicional prácticamente se perdió. ¿Será que estoy resucitando conceptos —lo de oír y lo de hablar— superados por la historia de la educación? ¿Qué sentido tendría hoy asumir esas tareas como prioritarias en el contexto de la educación brasileña?

Paulo. — Acuerdo enteramente con usted. Para mí estas

tareas, decidir, optar, etc., son una experiencia de la radicalidad democrática. No creo en una política revolucionaria que no implique oír y hablar.

Sérgio. — Realmente ésa es una cuestión sobre la cual se insiste poco. Es común en las escuelas, precipitarse a la alfabetización, entendida como aprendizaje de la lectura y de la escritura, sin tener en cuenta el desarrollo de la palabra hablada. Desde mi punto de vista el leer y el escribir palabras presupone el ejercicio de oír y de hablar como formas primeras de expresión. Cuando intentamos desarrollar el dominio de la lectura y de la escritura sin que las personas hayan tenido suficientes oportunidades de ejercitarse en la comprensión de lo que oyen y de lo que hablan, caímos en la alfabetización como un proceso mecánico. Pues bien, si un chico no es capaz de razonar y articular palabras e ideas oralmente, ¿cómo podrá formularlas en su expresión escrita?

Ahora, si consideramos, en ese orden, los dos niveles de la expresión verbal, el oral y el escrito —cada uno con sus dos polos: oír/hablar, leer/escribir— lo que generalmente ocurre en la práctica del salón de clase es un desequilibrio nítido a favor de los polos predominantemente receptivos (oír, leer), en detrimento del hablar y del escribir, polos eminentemente productivos.

Pensando bien: al trabajar de esa manera con la capacidad de expresión de los alumnos, ¿no será que en el fondo se está negando la posibilidad de un desarrollo dialéctico —con perdón de la palabra— de las relaciones entre el ser oyente/ser parlante y entre el ser lector/ser escritor? ¿Por qué diablos se desarrolla más fácilmente la capacidad de escucha y no se tolera el habla como expresión de la mayoría? ¿Por qué razones el individuo que devora páginas y páginas, duda tanto delante de una hoja de papel en blanco? ¿Será por casualidad?

* *Gadotti.* — Eso tiene sus fundamentos políticos. Si el hablar fue sacado del currículo, es porque hablar en una sociedad silenciosa como es la sociedad opresora, es un acto



Asamblea del magisterio oficial del Estado de São Paulo. Gimnasio Deportivo de Ibirapuera (São Paulo), 17 de abril de 1984. "Si el pueblo brasileño, si las clases populares tienen prohibido hablar, si la experiencia histórica de este país es la del silencio de estas clases, creo que es precisamente 'gritando' que van a obtener el derecho a hablar". (BETO FLORENCIO: Archivo APEOESP.)

de subversión. La educación para el hablar, para la formación del orador (en el sentido de aquél que defiende sus derechos), sería un suicidio para la sociedad opresora. *Enseñar a hablar*, enseñar al pueblo a gritar, hoy ciertamente no es una tarea de la escuela solamente, sino también una tarea pedagógica de los partidos políticos, de los sindicatos y de la sociedad civil en general. Porque al final, la *educación política* se da mucho más fuera de la escuela que dentro de ella. En verdad el pueblo encuentra otros instrumentos para desarrollar la palabra hablada que le es negada en la escuela. Y el partido político es uno de ellos.

Sérgio. — Además de enseñar al pueblo a gritar, yo destacaría también la necesidad de que los educadores aprendieran a gritar con el pueblo, en el sentido de reivindicar sus derechos. Eso porque si en el pueblo hay los que no disponen todavía de esa capacidad, hay otros que ya la tienen sin haber pasado por la escuela.

Gadotti. — Exactamente, aprender no sólo a participar del *grito del pueblo*, sino aprender del grito de ese pueblo. La verdadera apertura de la escuela a la comunidad en el sentido de oír y dejar hablar implica que ella también sea enseñada a oír y hablar.

5. "LA GENTE NACE GRITANDO . . ."

Sérgio. — El ejercicio de la palabra, a mi ver, debería preceder al uso del grito. Es lógico que después de hablar y no ser oído, el grito termina siendo la única forma de mover y conmover.

Paulo. — Si el pueblo brasileño, si las clases populares tienen prohibido hablar, si la experiencia histórica de este país es la del silencio de estas clases, creo que es precisamente "gritando" que van a obtener el derecho a hablar.

Gadotti. — No es necesario un primer estadio para tomar aliento . . .

Paulo. — Lógico que no, lo que tiene que hacer es

comenzar gritando. Además el silencio ha sido impuesto a las clases populares, pero ellas no se han quedado silenciosas. La historia oficial es la que destaca ese silencio bajo la forma de docilidad, pero los movimientos de rebeldía que constituyen la historia oculta de este país, han sido ahora revelados por historiadores con sensibilidad en relación a las masas populares. Insisto en que es necesario aprender con el pueblo a gritar e introducir esa forma de gritar en la educación sistemática. De cualquier manera el ser humano siempre grita primero para después hablar. La gente nace gritando.

Gadotti. — El caso reciente de los grandes comicios de las Directas nos da un ejemplo de un grito . . .

Paulo. — De un grito organizado.

Gadotti. — Y no sólo de un grito, sino un grito de guerra, de unidad del país. En los grandes comicios a los que asistí, por lo menos los dos más grandes de São Paulo, el Himno Nacional no era propiamente cantado, sino gritado. En la campaña de las Directas lo que hubo fue un grito, más que canto y más que la voz de un pueblo.

Paulo. — Hay un momento en que, como expresión política, el grito puede representar una etapa de la conciencia política de las masas que podría llamarse de momento de rebeldía o de rebelión. Lo que es fundamental es que ese momento se convierta en momento de revolución. La revolución supera a la rebeldía. El grito puede ser preponderantemente rebelde, pero la observación de Gadotti ahora coincidió con la mía: esas últimas manifestaciones políticas de las que la gente ha participado, muestran cómo el grito empezó a dejar de ser pura rebeldía y pasó a ser una fuerte e imperturbable convicción. El grito se hizo crítico. Y usted está acertado al decir que el pueblo no cantó y sí gritó el Himno Nacional. Este es un momento realmente nuevo en la historia política del Brasil. Lo importante históricamente para nosotros es saber si ese grito que hoy se hace crítico en la sociedad brasileña es capaz realmente de encarnar el derecho a la palabra del pueblo; si de grito en grito seremos

capaces o no, y creo que seremos, de reconstruir la sociedad brasileña, para que entonces las grandes masas de este país, siempre silenciadas y solamente rompiendo ese silencio impuesto a través de gritos de rebeldía, sean libres.

Gadotti. — Paulo, históricamente el grito del pueblo ¿ha sido siempre ordenado...?

Paulo. — Ah, no...

Gadotti. — ...organizado, ¿cómo ese grito reciente del pueblo brasileño? ¿Cómo ve usted, por ejemplo, el caso de Nicaragua?

Paulo. — El caso de Nicaragua fue un grito que tal vez hasta esté por encima del nuestro. Fue un grito que por las circunstancias históricas, sobrepasó los límites del poder y dio como resultado el derecho a la palabra al pueblo nicaragüense. Un pueblo antes oprimido, hambreado, ofendido, humillado por la horripilante dictadura de Somoza contra la cual, además jamás se dijo que no era democrática. El grito silenció el antiguo poder y otorgó voz a las masas antes silenciadas. Y espero que nuevos gritos se den en América Central. Soy un entusiasta del grito nicaragüense.

6. PEDAGOGIA: DIALOGO Y CONFLICTO.

Paulo. — Es una educación que tiene que ver con la palabra escrita y hablada, que tiene que ver con oír y con hablar. No hay duda alguna que también tiene que ver con la lucha. Hay una educación revolucionaria antes y otra después que la revolución se instala. Antes no puede ser hecha por el poder que silencia, sino solamente dentro de los movimientos sociales populares, dentro de los sindicatos, dentro de los partidos populares, no populistas. Y a través de los educadores que hagan su conversión, o su suicidio de clase, los pedagogos tránsfugas. Cuando el grito se encarna en el poder, la educación revolucionaria toma otra dimensión, pues lo que fue educación contestataria pasa a ser ahora educación sistematizada. Se trata entonces de recrear,

de ayudar en la reinención de la sociedad. En la fase anterior, ella ayudaba al grito para el derrocamiento de un poder hostil a las masas, con ellas en el poder, la educación pasa a ser un instrumento extraordinario de ayuda para la construcción de la sociedad nueva, para la creación del hombre nuevo.

Y continúa siendo una *Pedagogía del Conflicto*, a mi entender. En mis andanzas, y eso le debe ocurrir también a usted, hay quien pregunta si usted con la *Pedagogía del Conflicto*, no estará mañosamente oponiéndose a mí y a la *Pedagogía del Oprimido*, del diálogo. Y siempre digo que en Moacir Gadotti no hay ninguna maña, porque aunque se opusiese, no iba a ser mañoso, iba a oponerse y rápido, lo que no es el caso. Creo inclusive muy legítimo que usted haya buscado superar mis ingenuidades. Pero siempre digo que no hay ninguna contradicción entre el diálogo que propongo y la *Pedagogía del Conflicto* que Gadotti defiende. En el fondo la *Pedagogía del Conflicto* es dialógica, así con el diálogo se inserta en el conflicto. ¿Por qué eso? Por que no es posible diálogo entre antagónicos. Entre estos lo que hay es el conflicto.

Pero la *Pedagogía del Conflicto* no puede prescindir del diálogo, del diálogo entre los iguales y los diferentes que participan de la lucha, o del grito, para tirar abajo el poder que niega la palabra. ¿Cuál es el espíritu fundamental de la *Pedagogía del Conflicto*, sino éste?! Y éste es el espíritu de la concepción que tengo de diálogo también.

En la *Pedagogía del Oprimido* digo que el diálogo sólo se da entre iguales y diferentes, nunca entre antagónicos. Como máximo puede haber un pacto. En determinado momento la clase dominada acepta un pacto con la dominante, pero pasada la situación que generó esa necesidad de pacto el conflicto resurge. Es eso lo que la dialéctica enseña. No sé si usted acuerda con lo que yo dije, pero es así que veo el esfuerzo formidable de su reflexión pedagógica y dialéctica. No veo ninguna contradicción entre lo que vengo diciendo y lo que usted dice.

Gadotti. — Acuerdo plenamente con su análisis. Solamente quería agregar que su *Pedagogía del Oprimido*, publicada hace catorce años y ya traducida a diecisiete idiomas, viene ejerciendo no sólo en el Brasil sino en numerosos países, una profunda influencia en la teoría y en la práctica educativa. Hoy a partir de los caminos que usted abrió y continúa abriendo con estudio, investigación y acción pedagógica, se consolidó una concepción de la educación, que la he llamado "concepción dialéctica", y que otros llaman "concepción popular", una educación comprometida con la liberación, una educación vinculada orgánicamente con una clase, aquella en la cual usted está, al lado de numerosos educadores: la *clase trabajadora*.

Sérgio. — Paracé que terminamos el libro, ¿no?

*Itanhaén (SP), 2 a 4 de junio de 1984 (grabación).
São Paulo, 1 de junio de 1985 (fin de la revisión).*

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença, s/d.
- BACHELARD, Gaston. *Filosofia do novo espirito científico*. Lisboa, Presença, 1972.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. *L'école capitaliste en France*. París, Maspero, 1971.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, J. C. *A reprodução*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BOWLES, Samuel y GINTIS, H. *Schooling in capitalist America*. Nueva York, Basic Books, 1976.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. *Lições da Nicarágua*. Campinas, Papyrus, 1984.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- BRANDAO, Carlos Rodrigues. *Saber e ensinar*. Campinas, Papyrus, 1985.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. São Paulo, Zahar, 1977.
- CABRAL, Amílcar. *Obras escolhidas de Amílcar Cabral* [vol. 1: A arma da teoria (unidade e luta); vol. 2: A prática revolucionária (unidade e luta)]. Lisboa, Seara Nova, 1977.
- CAVALCANTI, Pedro Celso Uchoa y PICCONE, Paolo. *Convite à leitura de Gramsci*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1976.
- CHAU, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- DOMMANGET, Maurice. *Los grandes socialistas y la educación: de Platón a Lenin*. Madrid, Fragua, 1972.
- FAVRE, Pierre y Monique. *Los marxismos después de Marx*. Barcelona, Redondo, 1971.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil anos 60: o pacto do silêncio*. São Paulo, Loyola, 1985.
- GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsidios*. São Paulo, Cortez — Autores Associados, 1983.
- GIROUX, Henry. *Theory & resistance in education: a pedagogy for the opposition*. South Hadley, Bergin & Garvey, 1983.
- GRAMSCI, Antônio. *A concepção dialéctica da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- HABERMAS, Jürgen. *La technique et la science comme "idéologie"*. París, Gallimard, 1976.
- IDAC, *Vivendo e aprendendo*. São Paulo, Brasiliense, 1980.

JARA, Oscar. *Concepção dialética da educação popular*. São Paulo, CEPIS, 1985.

JACOBY, Russel. *Dialectic of defeat: contours of western marxism*. Cambridge, University Press, 1981.

LIBANEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1985.

LOWY, Michael. *Método dialético e teoria política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

LUXEMBURGO, Rosa. *Obras* (vol. 1: *¿Reforma social o revolución? Huelga de masas, partido y sindicatos*).

MARTINS, Maria Anita Viviani. *O professor como agente político*. São Paulo, Loyola, 1984.

MARX, Karl. *O Capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. *Miseria de la filosofía*. México, Grijalbo, 1976.

MARX, Karl. *La ideología alemana*. México, Grijalbo, 1977.

MARX, Karl. *Obras escolhidas*. São Paulo, Alfa-Omega, 1977.

MARX, Karl y ENGELS, Friedrich. *La sagrada familia y otros escritos*. México, Grijalbo, 1962.

NICOL, Eduardo. *Los principios de la ciencia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1965.

POULANTZAS, Nicos. *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

REICH, Wilhelm. *O que é consciência de classe?* Porto, H. A. Carneiro, 1976.

SANDER, Benno. *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação*. São Paulo, Pioneira, 1984.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1983.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.

SNYDERS, Georges. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Lisboa, Moraes, 1974.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoría marxista de la educación*. México, Grijalbo, 1966.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 4a. ed., São Paulo, Melhoramentos, 1977.

THOLLENT, Michel. *Metodología da pesquisa-ação*. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1985.

TRAGTEMBERG, Mauricio. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1982.

WEFFORT, Francisco. *Por que democracia?* São Paulo, Brasiliense, 1984.

PRINCIPALES OBRAS DE LOS AUTORES

FREIRE, Paulo

Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, 7a. Edic., México, 1978.

La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores, 32a. Edic., Bs. As., 1986.

Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores, 32a. Edic., Bs. As., 1986.

Cartas a Guinéa-Bissau. Siglo XXI Editores, México, 1985.

Educación y cambio. Ediciones Búsqueda, Bs. As., 1979.

La importancia de leer en el proceso de liberación. Siglo XXI Editores, México, 1986.

Concientización, Ediciones Búsqueda, Bs. As., 1986.

Reflexión crítica sobre las virtudes del educador. Ediciones Búsqueda, Bs. As., 1985.

FREIRE, Paulo y FREI, Betto

Esta escola da vida. São Paulo, Atica, 1985.

FREIRE, Paulo y GUIMARAES, Sérgio.

Sobre educação: dialogos. Vol. I, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1984.

FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio

Por una pedagogía de la pregunta. Edic. La Aurora, Bs. As., 1986.

FREIRE, Paulo y otros

Concientización y liberación: una conversación con Paulo Freire. Edic. Axis, Rosario, Argentina, 1974.

GADOTTI, Moacir

Comunicação docente. São Paulo, Loyola, 1975.

A educação contra a educação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

Educación e poder: introdução a pedagogia do conflito. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1980.

Concepção dialética da educação. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1983.

Dialética do amor paterno. São Paulo, Cortez - Autores Associados, 1985.

Educação e compromisso. Edit. Papyrus, São Paulo, 1985.
Pedagogia do conflito. Revista Educação e Sociedade No. 2, Campinas, 1980.

HERNANDEZ, Isabel

Educação e sociedade indígena (Uma aplicação bilíngüe do método Paulo Freire). Cortez Editora, São Paulo, Brasil, 1981.

HERNANDEZ, Isabel y otros

Saber popular y educación en América Latina. Edic. Búsqueda - CEAAL, Buenos Aires, Arg., 1985.

HERNANDEZ, Isabel y CIPOLLONI, Osvaldo

El educador popular y la vida cotidiana. Edic. CEAAL - Serie Argentina, Buenos Aires, 1985.

Derechos humanos y aborígenes. Edic. Búsqueda - Yuchán, Buenos Aires, 1984.

INDICE

A los lectores	7
<i>Desde Argentina</i>	13
Desde Argentina, Isabel Hernández	15
Los orígenes y la permanencia de un diálogo particular	17
Una lectura desde el contexto argentino: el carácter de nuestra crisis	25
Desde el movimiento de educación popular: seleccionando temas	35
La trascendencia de los problemas urgentes	39
El educador popular: la democracia y lo político pedagógico ..	47
Algunos otros planteos de relevancia	53
<i>Pedagogía: diálogo y conflicto: Paulo Freire, Moacir Gadotti, Sérgio Guimarães</i>	61
PRESENTACION: andanzas brasileñas	63
1. Las mismas preguntas, preocupación común	68
2. Denuncias y anuncios de propuestas	72
CAPITULO I: Lo político-pedagógico	75
1. Introducción: la especificidad de la educación, una cuestión ideológica	75
2. La victoria política pasa por el convencimiento pedagógico ..	77
3. ¿Habrá alguna distinción entre pedagogía y política?	79
4. Convencer y también conocer juntos	83
5. Diferentes modos de "hablar con"	86
6. La paciencia histórica del educador	90
7. ... ¡Pero no tanto! Acerca del humor, ironía e irreverencia ..	91
8. Núcleos temáticos centrales	93

<i>CAPITULO II. Educar: saber, participar y comprometerse</i>	97
1. Introducción: el tema de la participación	97
2. Carácter formativo de la huelga	98
3. Concepción "palmaria" del conocimiento	101
4. Huelga: clases de democracia	104
5. Universidad y autonomía	109
6. Participación democrática no implica falta de rigor académico	110
7. "De aquí para adelante decreto la participación ..."	114
<i>CAPITULO III. Educar y reinventar el poder</i>	117
1. Introducción: ¿cuál es el papel del educador de hoy?	117
2. ¿Qué hacer "cuando el cambio no llega"?	118
3. La posesión del método como instrumento de poder	121
4. ¿No será necesario reinventar el poder?	123
5. ¿La democratización del saber	126
6. ... Se resume en tener acceso al saber burgués?	127
7. Reeducar para la travesía	129
8. Instructor y educador	131
9. ¿Reproducir o desmitificar?	135
10. De "tránsfugas", "convertidos" y "suicidas"	136
<i>CAPITULO IV. Educación y democracia</i>	145
1. Introducción: los varios hilos del tema	145
2. Escuela, lucha de clases y guerra de clases	148
3. Del análisis, a las posibilidades de solución inmediata	151
4. Exigir el cumplimiento en la práctica de los discursos electorales	153
5. Escuela y autonomía	155
6. Condiciones de la autonomía	157
7. Política educacional y participación democrática	160
8. "La cabeza está hinchada y faltan pies"	164
<i>CAPITULO V. Educar: leer, escribir y contar + oír, hablar y gritar</i>	169
1. Introducción: la conciencia crítica de los educadores	169
2. ¿Qué es una lectura crítica?	171
3. ¿Basta saber leer?	174
4. Una herencia olvidada	179
5. "La gente nace gritando"	182
6. Pedagogía: diálogo y conflicto	184
Bibliografía	187
Principales obras de los autores	189

