

paulo freire ira shor miedo y osadía

la cotidianidad del docente
que se arriesga a practicar
una pedagogía transformadora



**biblioteca clásica
de siglo veintiuno**



Traducción: Joaquín Martínez Ortiz



paulo freire
ira shor
miedo y osadía

la cotidianidad del docente
que se arriesga a practicar
una pedagogía transformadora

 **siglo veintiuno**
editores

 **siglo veintiuno**
editores

siglo xxi editores, méxico

CERRO DEL AGUA 248, ROMERO DE TERREROS
04310 MÉXICO, D.F.
www.sigloxxieditores.com.mx

siglo xxi editores, argentina

GUATEMALA 4824, C1425 BUP
BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

salto de página

ALMAGRO 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.saltodepagina.com

biblioteca nueva

ALMAGRO 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.bibliotecanueva.es

anthropos

C/LEPANT 241
08013 BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

Freire, Paulo

Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora / Paulo Freire e Ira Shor.- 1ª ed.- Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2014.
288 p.; 21x14 cm.- (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)

Traducido por: Joaquín Martínez Ortíz // ISBN 978-987-629-409-6

1. Pedagogía. I. Shor, Ira. II Martínez Ortíz, Joaquín, trad.

CDD 370.1

Título original: *Medo e ousadia. O cotidiano do professor* (São Paulo, Paz e Terra, 1987, 12ª ed. [2008])

© Ediciones del Instituto Paulo Freire de España

© 2014, Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

Diseño de colección: tholón kunst

Diseño de cubierta: Eugenia Lardiés

Ilustraciones de cubierta e interiores: Mariana Nemitz

ISBN 978-987-629-409-6

Impreso en Artes Gráficas Delsur // Alte. Solier 2450, Avellaneda
en el mes de julio de 2014

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en Argentina // Made in Argentina

Índice

Prefacio	11
<i>Ana Maria Saul</i>	
Agradecimientos	15
Introducción. El sueño del profesor sobre la educación pública	17
1. ¿Cómo puede un profesor transformarse en un educador liberador? Cómo se relaciona la educación con el cambio social	35
Los verdaderos obstáculos de un aprendizaje crítico	37
Abrir la ventana del lenguaje	44
“Ahora sé que puedo aprender”	51
Los estudiantes, mis profesores	53
Reaprender lo sabido	56
Dentro y fuera del aula	60
Develar la realidad ocultada	63
¿Debe suprimirse la clase meramente expositiva?	70
La enseñanza como opción política	76
2. ¿Cuáles son los temores y los riesgos de la transformación?	87
Negar el miedo, negar el sueño	91
En el miedo, el futuro cobra vida	102

¿Puede el rechazo de los estudiantes generar miedo en el docente?	109
La filosofía de la cucaracha	115

3. ¿Hay estructura y rigor en la educación liberadora?

¿Las clases dialógicas igualan a los profesores y los alumnos?	121
Desestructurar la clase	125
Tan sólo seis páginas	132
Un alumno que es también profesor	144
Cuando un alumno te pone a prueba	149

4. ¿Que es el “método dialógico” de enseñanza?

La “pedagogía situada” y el <i>empowerment</i>	155
El papel del diálogo en la pedagogía iluminadora	159
Situar el currículo en el pensamiento y el lenguaje de los alumnos	166
El camino del <i>empowerment</i> social	173
El educador como artista	181

5. ¿Hay una “cultura del silencio” en los Estados Unidos? ¿Los alumnos norteamericanos, que viven en una democracia plena, necesitan la liberación?

De cómo la pedagogía oficial construyó la figura del estudiante pasivo-agresivo	189
	192
Cómo confrontar el sabotaje estudiantil	201
Los límites de la educación	204
Mundos silenciados	212

6. ¿Cómo pueden los educadores liberadores superar las diferencias de lenguaje existentes entre ellos y los alumnos?

entre ellos y los alumnos?	221
Un lenguaje próximo	223
El peso del lenguaje	229
El aquí: punto de partida de la enseñanza liberadora	237

Un acto de reflexión entre iguales	244
Teatralidad y sentimiento	248
El lenguaje del sexismo y del racismo	252

7. El sueño de la transformación social: ¿cómo empezar el lunes por la mañana? ¿Tenemos derecho a cambiar la conciencia de los alumnos? 259

El indispensable conflicto social	265
Aprendiendo a hablar	269
Leyendo la historia	273
Los pies sobre la tierra	279

Bibliografía seleccionada 283

Prefacio

Querido Paulo:

Tuve un gran placer al ser una de las primeras lectoras de la edición en portugués de esta obra tuya, escrita en coautoría con Ira Shor.

Me sentí muy estimulada e identificada con el contenido de este libro. Por tener el privilegio de trabajar a tu lado, en los seminarios que dirigiste en el Curso de Posgrado en Supervisión y Currículo de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo, pude ver descrito y cuidadosamente analizado tu trabajo en la institución desde tu regreso a Brasil.

He encontrado, a lo largo de los capítulos, las cuestiones que nuestros alumnos, un grupo tras otro, te proponen. Afortunadamente, también encontré las respuestas que, con gran paciencia pedagógica, has construido y puesto en discusión. Con todo, en los testimonios presentados en este libro no hay un simple inventario de las posiciones que has explicado en los seminarios. Sí noté, coherentemente con lo que propones respecto de la construcción del conocimiento, un conjunto de reflexiones recreadas a la luz de las indagaciones y los agudos debates del joven profesor de la Universidad de Nueva York, un brillante interlocutor.

Fue sorprendente descubrir que las preguntas de los educadores brasileños sobre la educación liberadora coinciden con aquellas formuladas por los profesores norteamericanos. Ira Shor, al recopilar las dudas de los profesores de ese país, de punta a punta, y disponerse a discutir las contigo, teniendo

como telón de fondo las características culturales de cada uno de los países, sacó a la superficie el potencial, la dimensión y las posibilidades de la educación liberadora, más allá de las fronteras del Tercer Mundo.

Este libro propone un reto serio a todos aquellos profesores, desde la primaria hasta la universidad, que quieran asumir el compromiso con una sociedad más justa, para desarrollar su acción pedagógica dentro y fuera de la escuela, conociendo, por ello, los límites de la educación en el conjunto general de las prácticas sociales. Más que una invitación y un reto a una educación transformadora, encontré en tus testimonios y en los de Ira un camino para aquellos profesores que están dispuestos a seguir la trayectoria de “profesor transmisor” a “profesor liberador”.

En el análisis de ese recorrido, me encontré con el tratamiento de los temas que constituyen necesariamente la esencia del pensamiento sobre la educación liberadora. La naturaleza de la educación como acto político, las posibilidades y los límites de la educación, su relación con la transformación social, la importancia del trabajo del profesor en la escuela, la necesidad de la actuación pedagógica en la educación formal e informal, las características del método dialógico, temas tratados en algunos momentos anteriores de tu obra, han adquirido en este libro un significado especial. Están recreados como cedazo de tu propia crítica y han ganado en claridad, concreción y una profundización cada vez mayor.

Creo, Paulo, que, entre las discusiones contenidas en el texto, una de ellas es particularmente relevante para los educadores brasileños. Esta radica en el hecho de que este trabajo podrá dirimir muchas de las percepciones equivocadas sobre tu pensamiento en lo que respecta a las posibilidades de la educación liberadora en el contexto escolar. Tú e Ira han demostrado no sólo que eso es posible sino que, principalmente, es necesario.

A partir de esta posición, bastante bien explicitada, los educadores podrán entender las concepciones fundamentales sobre el currículo en una perspectiva liberadora.

Más de una vez has destacado que la función principal del currículo es dejar al descubierto la ideología dominante. En esta oportunidad, sin embargo, las propuestas concretas sobre cómo trabajar con los objetos del conocimiento reconstruyéndolos desde una perspectiva crítica, a partir de la cultura del alumno, como expresión de clase social, son retomadas de una forma bastante profunda y clara. Creo que no habrá duda en lo que respecta al método dialógico utilizado para conocer y reconstruir el conocimiento, y en esa perspectiva ha quedado cada vez más demostrado que esta propuesta, en vez de ser espontánea, como muchas visiones miopes la interpretan, se presenta rigurosa y con unos horizontes bien definidos.

Finalmente, Paulo, quiero recalcar que considero este libro extremadamente oportuno en el momento actual de la política y la educación brasileñas.

Siento que Elza no acompañe la positiva repercusión que con seguridad tendrá.

Ana Maria Saul

siglo veintiuno
editores

Agradecimientos

Este libro se ha escrito de la siguiente manera: primero, Ira propuso realizar un libro-diálogo en Amherst en febrero de 1984, donde Paulo hacía una residencia en la Universidad de Massachusetts. Nos reunimos de nuevo en Ann Arbor, en marzo, y en Nueva York en mayo, para repasar la agenda de las cuestiones sobre las que hablaríamos. Después, en julio, nos reunimos en Vancouver, donde Paulo dictaba un seminario sobre educación de adultos, en la Universidad de Columbia Británica. En Vancouver nos reunimos durante ocho días, en sesiones que duraban tres horas cada una y en las que grabábamos las conversaciones. Ira llevó las cintas a Nueva York y preparó la transcripción. Nos reunimos nuevamente durante dos fines de semana en Amherst, en febrero y en marzo de 1985, para editar el manuscrito y grabar algunas cosas más. Después, Ira realizó el esbozo de una transcripción y nos encontramos otras dos veces, en julio de 1985, en Massachusetts, para terminar de editar el manuscrito.

Queremos manifestar nuestro agradecimiento a algunas personas que nos han ayudado a escribir este libro. En Vancouver, Paz Buttedahl nos cedió valiosamente el espacio para realizar las grabaciones mientras transcurría el seminario que ella organizaba con Paulo. Yam-Tow Shamash, de la Universidad de Columbia Británica, nos proporcionó cintas, un magnetófono profesional y copias –realizadas durante la noche– de las cintas grabadas. Herb Perr, del Hunter College, fue nuestro fiel sonidista durante las grabaciones. Ya-Ya Andrade, de la Universidad de Columbia Británica, nos ayudó con las traducciones del

portugués durante las sesiones. Cynthia Brown, Nan Elsasser, Patricia Irvine, Frances Goldin y Arthur Haznin leyeron los borradores de la transcripción y nos ayudaron inmensamente con sus críticas.

Ira Shor y Paulo Freire

septiembre de 1985



Introducción

El sueño del profesor
sobre la educación liberadora

IRA: En primer lugar, queremos decir por qué hemos optado por escribir un libro de este tipo. Discutiremos temas frecuentemente formulados por profesores a propósito de la educación “liberadora” o transformadora.

He preparado una agenda de cuestiones planteadas por un profesorado interesado en el cambio social y las clases liberadoras, cuestiones concretas a las que se enfrenta en la recreación de la escuela y la sociedad. Estas comprenden muchas cosas: ¿qué es la enseñanza liberadora? ¿Cómo se transforman los profesores en educadores liberadores? ¿Cómo empiezan a transformarse los estudiantes? ¿Cuáles son los temores, los riesgos y las recompensas de la transformación? ¿Qué es la enseñanza dialógica? ¿Cómo deben hablar los profesores en un discurso liberador? ¿Una clase liberadora tiene rigor, autoridad y estructura? ¿Los profesores y los alumnos son iguales en un programa liberador? ¿De qué modo la educación liberadora se relaciona con la transformación política dentro de la sociedad como un todo? ¿Este proceso puede ser aplicado en otros cursos, más allá de la alfabetización y la comunicación? ¿Cómo se pueden transmitir contenidos mediante un método dialógico? ¿Cómo utilizan los profesores liberadores las pruebas y los textos? ¿Qué quiere decir *empowerment*?¹ ¿Podemos aplicar en el Primer Mundo una pedagogía del Tercer

1 Debido a la riqueza de la palabra *empowerment*, que significa: a) dar poder a; b) activar la potencialidad creativa; c) desarrollar la potencialidad

Mundo? ¿Cómo se integran los temas raza, sexo y clase en el proceso liberador?

Estas cuestiones han sido planteadas muchas veces durante los cursos que hemos organizado con profesores en ejercicio del magisterio. Ellas serán los puntos centrales de nuestra conversación. No tenemos todas las respuestas ni conocemos todas las preguntas que habría que formular, pero estamos decididos a dar continuidad, aquí, a un diálogo que a menudo tiene lugar sobre la teoría y la práctica de la pedagogía dialógica.

La mayoría de los que trabajan en la escuela sabe que la docencia nos exige mucho. Es, también, una actividad muy práctica, aunque todo lo que pasa en clase sea la punta de un iceberg teórico. Pero los profesores se interesan más por la práctica que por la teoría. Si bien cualquier práctica tiene un fundamento teórico y viceversa, la mayor parte de las investigaciones en educación no son de gran ayuda durante las agitadas horas de clase concreta. Los profesores lidian con demasiadas clases, con demasiados alumnos, y con demasiado control administrativo, de modo que la necesidad de contar con algo que funcione en clase es mucho más que una aparente necesidad de armazón teórica. Mientras tanto, las preocupantes carencias del sistema escolar exigen ideas nuevas. Incluso el profesorado, sobrecargado de trabajo, tiene curiosidad por las alternativas. Quieren saber cómo usarlas en el aula, si el método del diálogo puede ser de utilidad en las clases.

Preguntas como estas son formuladas por el profesorado en relación con las alternativas liberadoras. Eso es bueno, porque muchos profesores se enfrentan al mismo tiempo a las mismas cuestiones. Si estableciéramos con ellos un diálogo a través de este libro, empezariamos por los problemas y por los datos reconocidos y fundamentados en la realidad acuciante de la docencia. Me parece que esa es la utilidad de este libro.

creativa del sujeto; d) dinamizar la potencialidad del sujeto, mantenemos la palabra en su idioma original y en cursiva.

Por ello, hace algunos meses, le sugerí a Paulo que mantuviéramos un diálogo. Y a él le pareció una buena idea.

PAULO: Me parece válida la idea de escribir un libro “hablado”, y no escrito. Y me interesa por diferentes motivos. La cuestión, para ti y para mí, es si seremos capaces de introducir en este diálogo a los posibles lectores de esta conversación. Eso dependerá del dinamismo de nuestra discusión. Otro aspecto interesante es que un libro de este tipo puede ser serio sin ser pedante. Podemos tratar las ideas, los hechos y los problemas, con rigor, pero siempre con un estilo liviano, como el de los bailarines, de una manera amistosa.

IRA: Espero que encontremos un buen estilo de baile. Así seremos al mismo tiempo poéticos, divertidos y profundos.

El hecho que nos ayudará a mantener el contacto con la realidad es partir de cuestiones ya propuestas por los profesores. Nuestras experiencias personales y las de los otros docentes están contenidas en lo que decimos. No se trata de un asunto de registros sobre educación. Ni estamos respondiendo a preguntas que alguien haya formulado. Quizá podamos captar los dramas de la vida real en lo que aprendemos dentro y fuera del aula. No hay nada más convincente que los hechos de la vida real. El principal objetivo, para mí, es que la teoría llegue a alcanzar la cotidianidad.

Este problema de incorporar el pensamiento crítico a la vida cotidiana ha constituido siempre un reto. Quizás en algún lugar eso sea más importante que en la enseñanza, que representa una experiencia humana llena de momentos imprevisibles. Cuando escribo un libro sobre educación, solo en casa, no tengo ningún contacto con el público, y me pregunto si mis palabras tienen algún sentido. Pero cuando los demás me dicen que, al leer mi libro, les parecía que les estaba hablando, entonces sé que hallé la manera que buscaba para decir las cosas.

PAULO: Otro aspecto muy importante al hacer un libro hablado es que el diálogo es, en sí mismo, creativo y recreativo. Es decir, al final, tú estás recreando en el diálogo la forma más amplia de lo que escribes, solitario, en tu estudio o en tu pequeña biblioteca. Y desde el punto de vista humano, la necesidad de dialogar es tan grande que, cuando el escritor está solo en su biblioteca, mirando las hojas en blanco delante de él, necesita, cuando menos mentalmente, llegar hasta los posibles lectores del libro, aunque no tenga la suerte de conocerlos algún día. El escritor necesita conocer e interactuar con el lector remoto que tal vez leerá su libro cuando él mismo ya no exista. En nuestro caso, estamos aquí, simbólicamente, delante de numerosísimos lectores desconocidos, pero nosotros estamos uno enfrente del otro, tú y yo. Y en un cierto sentido, desde ahora yo soy tu lector y tú eres mi lector.

En la medida que, mientras hablamos, somos el lector del otro, lectores de nuestros propios discursos, cada uno de nosotros es estimulado a pensar y repensar el pensamiento del otro. Así, creo que en eso descansa la dimensión fundamental de la riqueza de un intercambio como este. Esta posibilidad común de aprender antes de escribir quizá mejore lo que escribimos, porque en esta interacción podemos transformarnos en el momento mismo del diálogo. Al fin y al cabo, dialogar no es sólo decir: “Buenos días, ¿cómo estás?”. El diálogo es propio de la naturaleza del ser humano, como ser de comunicación que es. El diálogo sella el acto de aprender, que nunca es individual, aunque tiene una dimensión individual.

Tengo la seguridad de que mediante esta experiencia, al intentar responder alguna de las preguntas que recibimos en diferentes momentos y lugares del país, también vamos a retomar lo que pensábamos saber cuando procurábamos responder años atrás. Y nuestra conversación será más importante para los posibles lectores de este libro hablado si somos capaces, en sus diferentes tramos (incluso cuando estemos en silencio; y los lectores deberán adivinar, por medio de la lectura, que en un momento dado Paulo estaba en silencio), de provocarlos y no tan sólo de responder a sus preguntas. Si somos capaces de

crear algún malestar entre nuestros lectores, de provocarles algunas inseguridades, entonces el libro habrá sido importante. Si podemos hacer eso, el libro tendrá rigor. Seremos rigurosos. Creo que muchas personas están completamente equivocadas y son ingenuas respecto del significado de la palabra “rigor”. Yo me siento riguroso si te provocho, *a ti*, a ser riguroso. El rigor es algo que existe en la historia, está hecho a través de la historia. Por ello, lo que hoy es riguroso puede no serlo mañana.

IRA: Tú dices que el rigor no es algo permanente, o universal. Entonces, ¿es un modo de conocer arraigado en el tiempo y en las condiciones de quien conoce?

PAULO: Sí, el rigor no es universal. Universal es la necesidad de ser riguroso.

IRA: El rigor es un deseo de saber, una búsqueda de respuesta, un método crítico de aprender. Quizás el rigor sea, también, una forma de comunicación que provoca al otro a participar, o lo incluye en una búsqueda activa. Probablemente esta sea la razón por la que tanta educación formal en las aulas no consigue motivar a los estudiantes. Los estudiantes son excluidos de la búsqueda, de la actividad del rigor. Las respuestas les son dadas para que las memoricen. El conocimiento les es dado como un cadáver de información –un cuerpo muerto de conocimiento– y no como una conexión viva con la realidad de cada uno de ellos. Hora tras hora, año tras año, el conocimiento no pasa de ser una tarea impuesta a los estudiantes por la voz monótona de un programa oficial.

PAULO: Has dicho algo sobre la motivación. Me parece que esta es una cuestión interesante. Nunca conseguí entender el proceso de motivación fuera de la práctica, antes de la práctica. Es como si, primero, se debiera estar motivado para, después, entrar en acción. ¿Me comprendes? Esta es una forma muy antidialéctica de entender la motivación.

La motivación forma parte de la acción. Es un momento de esa misma acción. Es decir, tú te motivas a medida que actúas, y no antes de actuar. En este sentido, el libro será provechoso si su posible lector, en el momento mismo en que lo lea, es capaz de sentirse motivado por el propio acto de la lectura y no por haber leído algo sobre motivación. Incluso así, somos responsables también de eso. Es decir que debemos trabajar con seriedad en este libro que, por ahora, es una conversación.

IRA: Me gustaría destacar que la motivación debe encontrarse dentro del propio acto de estudiar, dentro del reconocimiento, por el estudiante, de la importancia que el conocimiento tiene para él. Tú puedes imaginar qué significa la escuela para los estudiantes. El profesorado y el personal administrativo de la escuela constantemente les dan lecciones sobre la importancia de la escuela y sobre lo que esta representará en su futuro distante. Toda esa promoción de la institución sólo revela su incapacidad para motivar. No es posible pretender que haya motivación por parte de los estudiantes en mi aula cuando recién empiezo la lección.

El problema de la motivación es tan esencial en la actual crisis de la enseñanza en los Estados Unidos que en los últimos tres años ha generado una serie de informes oficiales. La situación actual es como tú la describes, Paulo. El currículo modelo se divorcia de la motivación como si esta fuera externa al acto de estudiar. Las pruebas, la disciplina, los castigos, las recompensas, la promesa de trabajo futuro son considerados los motores de la motivación, alienados del acto de aprender aquí y ahora. De la misma manera, la “alfabetización” es definida como “aptitudes básicas” aisladas de un contenido serio de estudio, aisladas de los asuntos que tienen un valor crítico para los estudiantes ¡Primero, será apto, y después, ya podrá obtener una educación de verdad! Por el contrario, ¡primero obtenga una educación de verdad y después podrá tener un trabajo! Lo mejor siempre es aquello que tú no estás haciendo en el momento presente. No nos puede sorprender que los estudiantes no cooperen.

PAULO: Con frecuencia me preguntan cómo motivar a los estudiantes. ¿Por qué no explicas todo eso un poco más a partir de tu situación?

IRA: Una de las grandes crisis de los Estados Unidos, en este momento [1985], es la resistencia de los estudiantes al currículo oficial. En otras palabras, los profesores y directivos se niegan a cambiar el plan de estudios que aliena al estudiante. La reacción de los estudiantes es negarse a trabajar de acuerdo con el currículo oficial.

La pedagogía oficial ha motivado que los estudiantes estén en contra del trabajo intelectual. Esta lucha de poder por el currículo llevó a las escuelas y a las universidades a un estancamiento que algunos órganos oficiales han definido, equivocadamente, como “mediocridad” estudiantil. Yo lo denomino “huelga de obligaciones” de los estudiantes, que se niegan a estudiar bajo las condiciones sociales existentes. No menos importantes en esta ecuación son la dejadez de muchas escuelas, las aulas numerosas y el hecho de que el mundo de los negocios no recompensará el esfuerzo de los estudios. Son pocas las recompensas que el mercado de trabajo ofrece por los altos niveles de realización escolar. Los estudiantes deciden, entonces, que es estúpido jugar con unas reglas que no los benefician y que han sido hechas por otras personas.

El problema de la motivación planea sobre las escuelas como una densa nube. Todos sabemos que los estudiantes, desmotivados dentro de la escuela, pueden encontrar mucha motivación fuera de ella. La cultura del consumo manipula sus hábitos de compra. Han encontrado también un amplio espacio fuera de la escuela y la casa para construir su cultura subjetiva del sexo, la amistad, los deportes, las drogas y la música, entre otros. Cuando los estudiantes realmente quieren algo, mueven cielo y tierra para conseguirlo. Encuentran automóviles baratos y regatean el seguro, buscan trabajos temporarios en Navidad, consiguen el equipo de música más económico, o una nueva guitarra, o la entrada para un concierto,

o que se tache una nota baja en la universidad, o ingresar en cursos ya cerrados, o aprobar un concurso por oposición en alguna administración. En esas circunstancias, emplean toda su sagacidad. Ese interés de los estudiantes en asuntos no oficiales me llevó a considerar temas de la vida diaria para la investigación crítica; les pido que escriban sus propios libretos. También introduzco lecturas para desarrollar una tensión entre esos dos tipos de discurso –los textos proyectados por ellos mismos y los textos impresos–, un hecho que aporta un sustancial dinamismo al curso.

Por lo tanto, cuando comienzo un curso, no puedo dar por asegurada la motivación de los estudiantes. Busco descubrir, entonces, su perfil: a favor de qué o en contra de qué están. Eso sólo lo puedo hacer observando lo que dicen, escriben y realizan los estudiantes. Sin embargo, antes debo generar una atmósfera en la que ellos concuerden en decir, en escribir, en hacer lo que es auténtico para ellos. Para incentivarlos a decir más, contengo mi propio discurso inicialmente, para dar más espacio al suyo. De esta manera, el punto de partida de la educación del estudiante en clase es también el punto de partida de mi educación. Lo que más me importa al comienzo es saber cuánto y qué tan rápido puedo aprender con respecto a los estudiantes. Para mí, ese es un momento experimental. Busco utilizar ejercicios que al mismo tiempo me eduquen y eduquen a los estudiantes: lecturas breves, redacciones, experiencias de debates y reflexión, y mantengo mi plan de estudio limitado y flexible. Realizo un vuelo sin instrumentos, muchas veces sin ninguna planificación completa del curso o alguna lista de lecturas que denoten la sujeción a un orden con el que estoy familiarizado. Quiero aprender con ellos cuáles son sus verdaderos niveles cognitivos y afectivos, cómo es su auténtico lenguaje, qué grado de alienación tienen en el estudio crítico y cuáles son sus condiciones de vida, como fundamentos para el diálogo y el acto de preguntar.

Los estudiantes se motivan fuera del proceso de aprendizaje cuando el curso existe anticipadamente, de manera completa, en la cabeza del profesor, en el programa o en la lista de

lecturas, o en las exigencias de los órganos de gobierno. ¿Te percatas de lo que hay de muerto en eso? El aprendizaje ya ha tenido lugar en alguna otra parte. El profesor simplemente utiliza una arquitectura construida en otro lugar, simplemente relata las conclusiones a las que se ha llegado en otro lugar. El estudiante estudia de memoria lo que le es dado.

Hay mucha presión para que se enseñe de esta forma tradicional. En primer lugar, porque es familiar y ya está funcionando, aunque no dé resultados en clase. En segundo lugar, porque, al apartarte del programa oficial, puedes ser considerado un rebelde o un disconforme, y estar sujeto a algo que puede ir desde pequeños inconvenientes hasta el despido.

¿Cómo puedo motivar a los estudiantes, a no ser que ellos actúen conmigo? Inventar un curso que se desarrolle con los estudiantes mientras, al mismo tiempo, está siendo impartido es excitante y produce ansiedad. Me siento ansioso en el transcurso de ese proceso creativo, esperando ver si todos los hilos se juntarán, pero sé que esa apertura es necesaria para superar la alienación de los estudiantes, que es el mayor problema del aprendizaje en las escuelas. ¿Dónde aprender a hacer este tipo de enseñanza? Haciéndolo. Lamentablemente, los departamentos académicos y las escuelas de educación desalientan a los profesores a desarrollar nuevas experiencias.

PAULO: Tú sabes, Ira, que todas estas cosas que estás diciendo están ligadas a una cuestión epistemológica muy seria. Estoy convencido de que la comprensión deficiente de lo que podemos denominar *ciclo gnoseológico* está relacionada con estos malentendidos de los que hablamos.

Por ejemplo, si observamos el ciclo del conocimiento, podemos identificar dos momentos, y tan sólo dos, que se relacionan dialécticamente. El primer momento del ciclo, o uno de ellos, es el de la producción de un conocimiento nuevo, de algo nuevo. El otro momento es aquel en que el conocimiento producido es conocido y entendido. Un momento es la producción de un conocimiento nuevo y el segundo es aquel en el

que tú conoces el conocimiento existente. Lo que pasa, generalmente, es que dicotomizamos esos dos momentos, aislamos uno del otro. Por consiguiente, reducimos el acto de *conocer* del conocimiento existente a una mera *transferencia* del conocimiento. Y el profesor se convierte, exactamente, en el especialista, al transferir ese conocimiento. De esa manera, pierde algunas de las cualidades necesarias, indispensables, requeridas en la producción del conocimiento, así como en el hecho de conocer el conocimiento existente. Algunas de esas cualidades son, por ejemplo, la acción, la reflexión crítica, la curiosidad, el cuestionamiento exigente, la inquietud, la duda; todas estas virtudes son indispensables para el sujeto cognoscente.

IRA: El escepticismo y la mirada crítica, el compromiso apasionado con el aprendizaje..., la motivación de saber que tú estás descubriendo territorios nuevos. El profesor necesita ser un aprendiz activo y escéptico en el aula, que invita a los estudiantes a ser más críticos y curiosos... y creativos.

PAULO: ¡Exactamente! Y otra cuestión es que, cuando debemos separar el hecho de *producir* conocimiento del de *conocer* el conocimiento existente, las escuelas se transforman fácilmente en espacios para la venta de conocimiento, hecho que corresponde a la ideología capitalista.

IRA: ¿Quieres decir que las escuelas están montadas como sistemas de distribución para comercializar ideas oficiales y no para desarrollar el pensamiento crítico?

PAULO: ¡Sí! Distribuir servicios implica sabotear lo que debe ser integrador.

IRA: La educación debe ser integradora, de los estudiantes y los profesores, en una creación y recreación del conocimiento comúnmente compartidas. En la actualidad, el conocimiento es producido lejos de las aulas, por investigadores, académicos,

escritores de libros didácticos y comisiones oficiales de planes de estudio, pero no es creado y recreado por los estudiantes y los profesores en las aulas.

PAULO: Y hay otra cosa que se les dice a los profesores: que la enseñanza no tiene *nada* que ver con la investigación ni con la producción de conocimiento. A causa de eso existe el mito de que si eres un profesor que no realiza ninguna clase de investigación pierdes prestigio. Como si orientar un seminario de un semestre sobre el conocimiento actual en biología, química o filosofía no tuviera ninguna importancia, como si no estuvieras siendo una especie de investigador. Cuando pienso en pasar tres horas con un grupo de estudiantes discutiendo la naturaleza educativa de la política, y encuentro que eso *no* es investigación, entonces no entiendo nada. Es decir, estoy *reconociendo* lo que he pensado que reconocía, con estudiantes que están empezando a conocer estas cuestiones. Pero ese tipo de dicotomía entre enseñanza e investigación también explica la dicotomía, de la que ya hablé, entre los dos momentos del ciclo del conocimiento: el de la producción del conocimiento nuevo y el de conocer el conocimiento existente.

IRA: Otro aspecto del problema es la jerarquía política del conocimiento. Determinado tipo de conocimiento es más valorado que otro. Algunos no consiguen que se reconozca su valor a no ser que asuman una forma tradicional dentro de una disciplina. Por ejemplo, la tecnología, para las grandes empresas y para las Fuerzas Armadas, es más importante que las ciencias humanas. La investigación de interés empresarial dispone de recursos muy abundantes, mientras que los estudios sobre socialismo son marginalizados. Además, el conocimiento producido dentro de la universidad es más valorado que el conocimiento producido por científicos autónomos fuera de la institución.

Más aún, cuando digo que una de las investigaciones que realizo es escuchar a los alumnos, algunos colegas me preguntan: “¿Eres lingüista?”. Existen estudios importantes, como los

de Bisseret y Willis,² sobre el lenguaje de la cotidianidad. Yo investigo las palabras habladas y escritas de los estudiantes para saber qué saben, qué quieren y cómo viven. Sus discursos y textos son un acceso privilegiado a sus conciencias. Examinó las palabras y los temas que para ellos son más importantes, ya que así tendré materiales de la realidad para el estudio en clase. Lo peor de todo es estar en un aula donde los estudiantes permanezcan en silencio, o donde hablen y escriban en aquel lenguaje falso y defensivo que inventan para tratar con los profesores y otras autoridades. Nosotros, los profesores, pasamos muchas horas desesperanzados delante de los estudiantes silenciosos que nos miran fijamente sin moverse. También pasamos muchísimas clases escuchándolos repetir nuestro propio lenguaje profesoral. Si no oigo o no leo su auténtico lenguaje-pensamiento, me siento perjudicado por no poder empezar a investigar sobre sus asuntos y sus niveles de desarrollo.

Este tipo de investigación bien fundamentada tiene muy poco valor de mercado en el mundo académico. Es una pena, porque la inteligencia fundamentada es una de las cosas que los profesores necesitan para estimular a los estudiantes. Es la información de base para reinventar el conocimiento en clase. Esa enseñanza-investigación tiene un gran valor práctico, y educa al profesor a proyectar un currículo intrínsecamente motivador. También disminuye la distancia profesional entre el profesor y los alumnos.

Por lo tanto, el primer investigador, en el aula, es el profesor que investiga a los alumnos. Esta es una tarea básica del aula liberadora, aunque, por sí sola, sea sólo preparatoria,

2 N. Bisseret, *Education, Class Language and Ideology*, Londres, 1977; P. Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids get Working Class Jobs*, Nueva York, 1981. Véase también R. Ohmann, "Reflections on Class and Language", en *College English*, vol. 44, nº 1, enero, 1982, pp. 1-17. El texto de Ohmann, *English in America*, Cambridge, 1976, es otro texto clave sobre lenguaje y política.

porque el proceso de investigación debe animar a los estudiantes a estudiar tanto los textos del curso como su propio discurso y realidad.³

Considero que este tipo de educación puede producir un *conocimiento no supervisado* o *no oficial*. Eso desafiaría la comercialización de la ideología oficial preparada por la escuela. No sonaremos como los libros didácticos, los programas escolares y los medios de comunicación que asedian a los estudiantes. Yo busco parecer natural en vez de profesoral, y crítico en vez de ceremonial. El cuestionamiento crítico puede producir una literatura a partir de la nada, una educación paralela, o clase paralela, en contraposición a las clases oficiales. Este tipo de enseñanza puede producir un conocimiento divergente y unas formas alternativas de utilizar el conocimiento.

La educación es mucho más controlable cuando el profesor sigue el currículo o plan de estudios oficial y los estudiantes actúan como si sólo repitieran las palabras del profesor. Si los profesores o los alumnos ejercieran el poder de producir conocimiento en clase, estarían reafirmando su poder de rehacer la sociedad. La estructura del conocimiento oficial es también la estructura de la autoridad social. Por eso predominan el programa, las bibliografías y las clases expositivas como formas educativas para contener a los profesores y a los alumnos en los límites del consenso oficial. El currículo pasivo basado en clases expositivas no es tan sólo una práctica pedagógica pobre; es el modelo de enseñanza más compatible con la promoción de la autoridad dominante en la sociedad y con la desactivación de la potencialidad creativa de los alumnos.

3 Para un buen ejemplo de aula sobre cómo provocar la investigación crítica del estudiante en lo que respecta a sus condiciones y su lenguaje, véase "English and creole: The dialectic of choice in a college writing program", de las profesoras Nan Elsasser y Patricia Irvine, del College of the Virginia Islands, inédito.

PAULO: Tienes razón en lo que respecta a la política del currículo oficial. Y si el profesor cita un texto de investigación en el aula, este debe ser el conocimiento más importante. Para mí, uno de los problemas más serios es cómo enfrentarse a una poderosa y antigua tradición de transferencia del conocimiento. Incluso los estudiantes tienen dificultades para entender a un profesor que no realiza una transferencia de conocimiento. No creen en un profesor liberador que no les empuje el conocimiento en sus gargantas. Cuidado, no es que estemos en contra de la disciplina intelectual. Esta es absolutamente indispensable. ¿Cómo es posible que alguien realice un ejercicio intelectual si no crea una disciplina de estudio? Precisamos eso. Necesitamos leer con seriedad, sin embargo, por encima de todo, necesitamos aprender qué es leer realmente.

Considero que leer no es sólo *caminar sobre las palabras*, ni tampoco *volar* sobre las palabras. Leer implica reescribir lo que estamos leyendo. Es descubrir la conexión entre el texto y el contexto del texto, y también cómo vincular el texto/contexto con mi contexto, el contexto del lector. Lo que pasa es que muchas veces leemos autores que han muerto hace cien años y no sabemos de su época. Y con frecuencia sabemos muy poco sobre nuestra propia época.

Por ello, soy partidario de que se exija seriedad intelectual para conocer el texto y el contexto. Sin embargo, para mí lo importante, lo indispensable es ser crítico. La crítica crea la disciplina intelectual necesaria por el hecho de plantear preguntas sobre lo que se lee, lo que está escrito, el libro, el texto. No debemos someternos al texto, ser sumisos ante él. La cuestión es luchar con el texto, a pesar de quererlo. Entrar en conflicto con él. Finalmente, representa una operación que exige mucho. Así, la cuestión no es sólo imponer a los alumnos numerosos capítulos de libros, sino exigirles que se enfrenten al texto con seriedad.

Mientras tanto, si se les pide que asuman una postura de lectores críticos, como quien reescribe el texto que lee, se corre el riesgo de que los estudiantes no acepten la invitación

y su producción intelectual decaiga. Si los invitamos a reescribir el texto, más que simplemente tragarlo, eso puede llevarlos a pensar que nuestro propio rigor intelectual es frágil. Los estudiantes podrían pensar que no somos rigurosos por pedirles que lean críticamente un único texto, a diferencia de imponerles la obligación de leer trescientos libros en un semestre.

IRA: Ese riesgo existe. Los estudiantes están acostumbrados a la transferencia de conocimiento. El currículo oficial exige que se sometan a los textos, a las clases expositivas, y a las pruebas, para que se acostumbren a someterse a la autoridad. Ellos saben bien cómo resistir las exigencias de la autoridad, pero también pueden rechazar la clase no tradicional. Algunos lo hacen con un callado desdén, otros se resisten activamente, y otros simplemente se van a almorzar. La cuestión es facilitar una transición gradual que los aleje de las viejas costumbres. Cuando presto atención a lo que los estudiantes dicen al comienzo del semestre, entiendo cómo están dominados por el viejo sistema escolar. Eso me permite ver qué tipo de pedagogía de transición debo introducir. Realizo algunas concesiones a las viejas formas de aprendizaje para reducir el nivel de ansiedad. Determino algunas lecturas, algunos trabajos escritos, huesos del viejo esqueleto en cantidad suficiente como para que todos nos sintamos cómodos.

Pero hay otros problemas de la transición a partir de la transferencia de conocimiento. Con frecuencia, los profesores empiezan la clase y piden que los estudiantes redacten un trabajo sobre un libro, un artículo de revista o una cuestión social. Los alumnos casi siempre preguntan: “¿Quiere *mi* opinión?”. A lo cual los profesores responden: “Claro, sí, debes escribir lo que piensas”. Entonces, elaboran trabajos extremadamente poco interesantes y llenos de errores. En general, no escriben con verdadera profundidad. Muchos profesores, en consecuencia, se sienten frustrados en su deseo de conseguir que los alumnos piensen críticamente.

Uno de los problemas es que el material que el profesor presenta desorienta a los alumnos. Casi siempre está escrito en estilo académico, un lenguaje que ellos no utilizan. Se trata por lo general de temas irrelevantes para sus experiencias y que no están sincronizados con el ritmo perceptivo de la cultura de masas, un ambiente electrónico y acelerado. Y lo que es peor, las relaciones sociales en la clase provocan alienación y silencio. El frío distanciamiento entre alumnos y profesor aparta a los estudiantes del material de estudio. El modo a través del cual la clase llega a un texto impreso y la propia naturaleza del texto necesitan ser analizados. Hemos de reinventar la lectura en un contexto que impide una lectura seria.

PAULO: También hay profesores que les hablan a los alumnos sobre los textos para no penetrar en la intimidad de los libros, en el alma del escrito, con el fin de discutirlo desde el punto de vista del estudiante. Al contrario, hablan sobre ellos para tan sólo describirlos. Con frecuencia, piden que los alumnos describan un segundo objeto, la sociedad misma. Los estudiantes sólo deben describir lo que ven en un texto o en la sociedad, y nada más que eso, porque los profesores sostienen que a los científicos no hay que interpretarlos, sino tan sólo describirlos. Está claro que irán aún más lejos y dirán que a los científicos no les corresponde ni siquiera pensar en cambiar la realidad, sino tan sólo describirla. Este tipo de comprensión ideológica del acto del conocimiento es lo que llamamos “neutralidad” u “objetividad” de la ciencia.

IRA: Esta idea del cuestionamiento no valorativo es común en mi cultura, pero coexiste, también, como aceptación de la naturaleza comprometida del conocimiento. En los Estados Unidos, las fuerzas políticas utilizan la investigación científica para el apoyo de sus reivindicaciones. Sin embargo, en las escuelas y universidades, los cursos de ciencias, ingeniería, tecnología y ciencias sociales generalmente presentan el conocimiento como no valorativo, exento de ideología o de política. Cuando

no son presentados así, entonces esos asuntos son considerados desde el punto de vista del *establishment*. Los estudiantes son formados para ser trabajadores o profesionales liberales, que dejan la política a los políticos profesionales. Esos currículos falsamente neutros los forman para observar las cosas sin juzgarlas, o para ver el mundo desde el punto de vista del consenso oficial, para ejecutar órdenes sin cuestionarlas, como si la sociedad existente fuera fija y perfecta. Los cursos enfatizan las técnicas y no el contacto crítico con la realidad. Eso impide un análisis político de las fuerzas que construyen los currículos, así como los rascacielos. Un científico, un profesional, mantiene sus manos limpias y se queda fuera de la política, deja de hacerse preguntas que contengan críticas a las decisiones de sus superiores o al impacto de su propio trabajo.

PAULO: Y desde ese punto de vista que no es el mío, cuantas más veces te pongas guantes para no contaminarte con la realidad, mejor serás.

A través de la educación liberadora, no proponemos simples técnicas para llegar a la alfabetización, a la especialización, para conseguir una calificación profesional o un pensamiento crítico. Los métodos de la educación dialógica nos llevan a la intimidad de la sociedad, a la razón de ser de cada objeto de estudio. A través del diálogo crítico sobre un texto o un momento de la sociedad intentamos penetrarla, develarla, ver las razones por las que él es como es, el contexto político e histórico en el que se inserta. Eso implica para mí un acto de conocimiento y no una mera transferencia de conocimiento, o una mera técnica para aprender el alfabeto. El curso liberador “ilumina” la realidad en el contexto del desarrollo del trabajo intelectual serio.

IRA: Me gusta esta idea, Paulo: “iluminar” la realidad. Y estoy de acuerdo también en que la educación liberadora no es un manual de habilidad técnica; es sobre todo, por eso, una perspectiva crítica sobre la escuela y la sociedad, la enseñanza dirigida hacia la transformación social.

PAULO: Además de un acto de conocimiento, la educación es también un acto político. Por eso no hay pedagogía neutra.

IRA: ¿Todas las pedagogías tienen una forma y un contenido que están relacionados con la sociedad, y todas implican relaciones sociales dentro de las aulas que se relacionan con el poder y la dominación?

PAULO: Sí. Pienso, por ejemplo, que la ideología dominante “vive” dentro de nosotros y también controla la sociedad fuera de nosotros. Si esa dominación interna y externa fuera completa, definitiva, nunca podríamos pensar en la transformación social. Pero la transformación es posible porque la conciencia no es un espejo de la realidad, un simple reflejo, sino que es *reflexiva* y *reflectora* de la realidad.

En tanto seres humanos conscientes, podemos descubrir *cómo* nos condiciona la ideología dominante. Podemos distanciarnos de nuestra época, y podemos aprender, por ello, cómo liberarnos mediante la lucha política en la sociedad. ¡Podemos luchar para ser libres precisamente porque sabemos que no lo somos! Por eso podemos pensar en la transformación.

IRA: Me gusta la ironía de la conciencia, que hace posible la liberación. Podemos aprender a ser libres estudiando nuestra falta de libertad. Esta es la dialéctica de la clase liberadora. Es un lugar donde pensamos críticamente sobre las fuerzas que interfieren en nuestro pensamiento crítico. Así, las clases liberadoras iluminan las condiciones en las que nos encontramos para ayudarnos a superar esas condiciones.

PAULO: Esta es la invitación que hacemos a los estudiantes.