

# La promesa de la pedagogía del oprimido

Esther Pérez

*Educadora popular. Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr.*

Es curioso que en la primera página de *Pedagogía de la esperanza*,<sup>1</sup> Paulo Freire dijera que en sus inicios (1947) ya era, a su modo, posmoderno. Se trata solo de una broma suya, pero me sirvió para pensar en una descripción sintética del científico social, pedagogo, amigo brasileño en la cuerda de esta época nuestra, tan empeñada en explicarse a sí misma, en desentrañar su condición, en periodizar en pre y posts.

Si, como afirman algunos en el debate sobre el discurso poscolonial, este no designa un más allá de las formas de conocimiento y las estructuras de sentimiento creadas por el colonialismo, sino una develación a fondo de ellas y una posibilidad de confrontación en el terreno cultural de lo que ha dejado, y lo que está dejando el neocolonialismo en los pueblos colonizados y neocolonizados, entonces Paulo Freire, como otros —Frantz Fanon viene de inmediato a la mente—, es un autor poscolonial *avant la lettre*, o bien el colonialismo y el neocolonialismo han dado nacimiento, desde más

temprano de lo que se suele afirmar, a ese discurso poscolonial. Sea como fuere, Paulo Freire es uno de los latinoamericanos a los que debemos la originalidad y efectividad social del pensamiento latinoamericano de la segunda mitad del siglo xx.<sup>2</sup>

## Paulo Freire

Era un intelectual brasileño de su tiempo: verdad de Pero Grullo. Lo que lo hizo notable —como a todos los notables— fue la superación de su tiempo, que encarnaron su vida y su obra. Hijo de una familia de clase media empobrecida del nordeste brasileño —ese Cuarto mundo por donde comenzó la colonización del Brasil, dejado atrás por el fin del ciclo del azúcar, emblema de la desigualdad en un país con una de las rentas peor repartidas del mundo—, estudió Derecho, porque era lo único que en los años 40 del siglo pasado podía estudiar un brasileño interesado en las cuestiones sociales.<sup>3</sup> Graduado en la Universidad de Recife (posteriormente Federal de Pernambuco) abandonó su práctica de abogacía recién

Una versión preliminar de este artículo se publicó en la revista *Caminos*, n. 20, Centro Martin Luther King, Jr., La Habana, octubre-diciembre de 2000.

comenzada, y decidió dedicarse por completo a la enseñanza.

En 1947, cuando se desempeñaba como profesor de lengua portuguesa en un colegio de segunda enseñanza, recibió una invitación para incorporarse al recién fundado Servicio Social de la Industria (SESI), en el regional de Pernambuco, creado por la Confederación Nacional de Industrias.<sup>4</sup> En la SESI gestó Freire sus reflexiones primeras sobre una educación «de nuevo tipo» para adultos. Desde entonces, su práctica y su elaboración teórica estarían indisolublemente unidas. Hizo cosas y las pensó —y viceversa—, de modo que la unión inescindible de pensamiento y acción que se advierte en algunos de sus conceptos fundamentales —como praxis social y concientización— procede de su vida misma, de su experiencia.

Paulo fue expulsado de Brasil en 1964, a raíz del golpe militar que se produjo en ese país, uno de los primeros de las décadas de los 60 y los 70 en la América Latina. Pero ya en esa época él, su método de alfabetización, sus círculos de cultura, formaban parte conocida y admirada de un ambiente cultural que ayudaron a caldear con sus reformas los gobiernos de João Goulart y Jânio Quadros.

Freire formaba parte de una vanguardia intelectual brasileña que se volvió hacia adentro del país para entender las causas sociales de sus enormes problemas sociales. Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, son apenas algunos de los más famosos de esa generación de científicos sociales que querían comprender al Brasil para cambiarlo. Francisco Julião es solo uno de los luchadores que, con sus Ligas Campesinas, querían revertir el curso del hambre en el Nordeste. El *cinema novo* empezaba a develar el Brasil profundo, y buena parte de su mirada asombrada se posaba en el *sertão* y el agreste, las zonas donde Paulo Freire inventaba su alfabetización, en las letras y en las relaciones sociales, de los seres humanos en el mundo.

En un segundo sentido, se inspiró en los cambios que se gestaban en su país y se adelantó a anunciarlos. Hombre de fe, católico, denunció a la iglesia que justificaba la miseria, y proclamó la iglesia nueva brasileña y latinoamericana, que juntaba la búsqueda humana de Dios y la lucha para demover las estructuras injustas que perpetuaban la desigualdad. Fue una influencia concientizadora importantísima para una generación de brasileños jóvenes que, influidos por la Revolución cubana, y además por el ambiente de su país, se iniciaba en la política a fines de los 50 y principios de los 60. Lo fue por todo lo anterior, y muy especialmente porque, al centrar su mirada en la educación como parte de un proyecto político, le daba una herramienta para que pudiera implicarse en la

superación de una de las grandes «injusticias sentidas» de la sociedad brasileña: la falta de acceso a la educación de una gran parte de la población.<sup>5</sup>

El exilio convirtió a Freire en uno de los intelectuales latinoamericanos más conocidos en el Primer mundo.<sup>6</sup> Su trabajo en las campañas de alfabetización en países africanos recién liberados —Angola, São Tomé, Guinea Bissau— lo hizo enfrentarse a problemas nuevos, y profundizar sus reflexiones sobre el papel de la educación. Ahondó su comprensión de la unión inextricable entre cambio estructural y cambio cultural. Reflexionó sobre la naturaleza de la educación tras el triunfo de los procesos de liberación.

De regreso a Brasil en 1979 —permaneció hasta el último momento en las «listas negras» de la dictadura— tras el decreto de amnistía, se incorporó al Partido de los Trabajadores (PT), surgido al calor de las luchas obreras del cinturón industrial brasileño, y fue secretario de Educación de São Paulo durante el primer gobierno PT de ese municipio de unos doce millones de habitantes. Lúcido hasta el final, siguió publicando y hablando sus ideas, hasta su muerte en 1997.

## La promesa

Desde hace varias décadas, en América Latina existe un campo de trabajo práctico y teórico, de contornos vagos, al que se suele denominar de diversas maneras: educación popular, pedagogía del oprimido, pedagogía liberadora, dialógica, etc. Entiendo que esa vaguedad tiene tres causas fundamentales.

De un lado, a lo largo de unos cuarenta años, desde los escritos fundacionales de Paulo Freire,<sup>7</sup> han existido, en casi todos los países del continente, numerosas prácticas que lo han asumido como su inspiración y que, sin embargo, han hecho énfasis en discusiones, contenidos y objetivos tan dispares que resulta difícil entenderlos como algo homogéneo, incluso si se admite la idea de contextualización como central a esa propuesta pedagógica. Hasta se ha llegado a calificar de movimiento a la educación popular. Una antigua discusión: ¿es un movimiento social, cuyos actores serían los cientos de centros surgidos en América Latina, o una herramienta al servicio de los movimientos populares? La respuesta tiene que ver, sobre todo, con las posiciones de los educadores y los centros, sobre los fines políticos de su trabajo y sobre cuáles son o podrían ser las agencias del cambio social en cada lugar.

En segundo término, no han sido fáciles sus relaciones, y mucho menos su encuentro con las ciencias sociales de cada país, encarnadas en universidades y sistemas escolares, autores y temas preferidos, estado de las disciplinas. Reticencias y prejuicios de ambas partes

han impedido, en muchos casos, avanzar más allá de una conciencia a veces difusa de la existencia del campo de la educación popular y de sus potencialidades; y los contactos con esas prácticas, el conocimiento de sus realidades, avances, retos, alcances y límites muchas veces han tenido más de acusaciones mutuas que de entendimiento fecundo.

Lo mismo —más, en realidad— ha sucedido con los movimientos y partidos políticos latinoamericanos: las invectivas han sustituido, durante demasiado tiempo, al encuentro y el debate entre dos visiones de la organización que estaban destinadas a confluir o a enfrentarse. Las raíces de estas discusiones se encuentran en la crisis y los avatares de las organizaciones y las luchas populares latinoamericanas, a partir de los años 60. Uno de los dos puntos extremos de este desencuentro ha sido el de las posiciones «basistas» que desconfían o niegan de plano la organización política y su capacidad de conducción, y el otro, el de las acusaciones de «antipartidistas» o «cismáticos» hechas a los portadores de ideas acerca de una necesaria articulación entre los movimientos de la sociedad y las organizaciones políticas, y de la «construcción desde abajo» de posiciones y luchas. Por supuesto, entre ambos extremos hay numerosas posiciones. Desde hace años se ha venido avanzando, a partir de la participación de militantes de organizaciones políticas, en esfuerzos de educación popular, y de educadores populares en tareas educativas de las luchas y las organizaciones políticas. La historia ha demostrado, por otra parte, que cuando crecen las luchas, en la práctica esta discusión suele echarse a un lado. Son los períodos de estancamiento los que vuelven a hacerla florecer.

En tercer lugar, la educación popular se mezcla, en algunas prácticas y en muchas más mentes, con una larga serie de «metodologías», surgidas en las últimas décadas en los lugares más disímiles,<sup>8</sup> que privilegian la participación, el intercambio de experiencias, la implicación del cuerpo en los procesos de aprendizaje, el juego. Más que de la existencia de influencias mutuas, esta insistencia común parece tratarse de aproximaciones disímiles a partir de necesidades solo hasta cierto punto análogas.

Esa vaguedad y ese campo de confusiones exigen un esfuerzo de aclaración que exponga las diferentes concepciones, e incluso las corrientes, que existen dentro de la educación popular latinoamericana. Ese esfuerzo debe tener como punto de partida dos aspectos centrales: el primero, que las prácticas de educación popular son históricas; esto es, que han estado vinculadas a las coyunturas diferentes vividas por América Latina en las últimas cuatro décadas, y a las ideas que esas coyunturas han generado y que, a su vez, han influido sobre ellas. En segundo lugar, por vocación, esas

prácticas difieren mucho de un lugar a otro, de país a país: han estado íntimamente vinculadas con los niveles y formas de las luchas populares, la cultura, las tradiciones y creencias, la situación política y social en cada sitio en que se han desarrollado. Si se hace ese esfuerzo, será posible empezar a encontrar las afinidades y las diferencias entre grupos de prácticas y reflexiones, y también vínculos fructíferos con otros modos del pensamiento y la acción sociales. Estas afinidades y vínculos podrían ayudar a remontar el aislamiento que padece el pensamiento en medio de tantas comunicaciones aparentes, a potenciar la efectividad y a encontrar nuevos caminos y alianzas.<sup>9</sup>

## Educación popular en Cuba

Para ser consecuente con lo anterior, aclaro que lo que sigue es la concepción pedagógica a la que hemos llegado un grupo de educadores populares cubanos, a partir de una práctica de diez años de trabajo en Cuba, en las condiciones de la crisis iniciada en los años 90. Menciono al pasar que una de las preguntas más frecuentes —a veces franca, a veces cargada de sospechas— que nos hacían en la Cuba de inicios de los 90 y nos siguen haciendo en otros países latinoamericanos es: ¿por qué educación popular en Cuba? El origen de la cuestión está en que muchas veces se confunde la educación popular con prácticas compensatorias —de alfabetización u otras— para suplir carencias de los Estados en el área de la educación, situación crónica en numerosas áreas de América Latina, y cada vez más frecuente en países, como Argentina, que tuvieron una educación pública de calidad. Y aunque Freire partió de una experiencia de alfabetización en el nordeste de Brasil a inicios de los 60, y muchas prácticas de educación popular han tenido que hacer frente a la tarea de alfabetización como parte de su esfuerzo de concientización, ese no es, obviamente, el caso cubano. Añado que tampoco era la visión freireana, como demuestran sus abundantes reflexiones sobre el papel de la pedagogía liberadora después de la toma del poder por parte de las fuerzas populares y su trabajo en países recién independientes.<sup>10</sup>

La nuestra es una concepción construida aquí y ahora —un «ahora» histórico, ya que no es lo mismo lo que hacíamos y pensábamos hace diez o cinco años—, que establece un debate con otras que también se denominan de educación popular en Cuba y en el resto de América Latina. Y aunque cubana, un elemento fundamental de su construcción ha sido la voluntad de articulación y la realidad de vínculos sistemáticos con otras experiencias latinoamericanas, con

La educación popular tiene que reconocerse como un proyecto necesariamente inacabado en los marcos de la sociedad [...], como una educación de y para hombres y mujeres nuevos que se construyen a sí mismos en el proceso de construir una nueva sociedad.

las que compartimos ideas básicas e ideales. Uno de ellos es que el marco idóneo para pensar la educación popular, a nivel de su promesa más general y de sus objetivos últimos, es el de América Latina.

Empiezo entonces por un deslinde que me parece fundamental. La pedagogía del oprimido no es para nosotros una metodología, una didáctica, un conjunto de métodos y técnicas neutros —en realidad casi nada lo es—, sino un pensamiento y una práctica pedagógicos que asumen una posición ante la realidad social y apuestan a la educación como una herramienta fundamental de la transformación cultural que considera imprescindible para el triunfo y consolidación de un bloque popular. Insisto: no hay educación popular sin la conjunción de reflexión y acción; no hay educación popular que no apunte a la cultura como objetivo último y coagulante de los cambios sociales; no hay educación popular sin toma de posición política. Dicho lo anterior, comento algunos elementos básicos de la definición que propongo.

En primer lugar, la asunción de una posición ante la realidad supone el reconocimiento de la relación existente entre el capitalismo —y sus diferentes formas «desarrolladas» y «subdesarrolladas», nacionales, regionales, formulaciones ideológicas— y el pensamiento y las prácticas educativas históricamente nacidos en su seno. De ahí que la propuesta de una pedagogía del oprimido deba superar hasta lo más progresista de la que no queda otro remedio que llamar «educación domesticadora», tanto en sus intenciones como en sus métodos y formas de construir conocimiento.

Esa propuesta reconoce el papel importantísimo que desempeñan los mecanismos de legitimación ideológica y cultural en la reproducción del sistema de dominación, y la autonomía relativa de las opresiones de matriz cultural. De ahí que entienda que esos mecanismos y esa legitimación pueden reproducirse más allá del desmontaje o eliminación de relaciones de explotación económicas y otras instituciones de opresión, efectuado por un poder revolucionario, y también entienda que esas relaciones e instituciones pueden empezar a cuestionarse y erosionarse en la práctica antes de que se tenga el poder necesario para efectuar esa eliminación. Reconoce también la existencia de opresiones interrelacionadas, pero diversas, introyectadas por los individuos y los grupos humanos. Y como entiende la

praxis social en tanto una unidad de reflexión y acción, asume que su papel es contribuir a desarrollar la criticidad de los sujetos —individuales y colectivos— para que los procesos liberadores del campo popular se desplieguen en toda su potencialidad. Es a ese proceso de transformación a lo que denomina «concientización».<sup>11</sup>

Por otro lado, la pedagogía del oprimido sostiene que ninguna educación es neutra, que todas están preñadas de asunciones, premisas y modos de hacer que las hacen parte de un proyecto, de un ideal de sociedad, sean o no sus participantes conscientes de ello. Y, por tanto, considera que construir una pedagogía del oprimido, igual que construir una nueva forma de ser en una sociedad desde la situación de opresión vigente, con vistas a su superación, tiene que ser un esfuerzo consciente e intencionado.

Al mismo tiempo, la educación popular tiene que reconocerse como un proyecto necesariamente inacabado en los marcos de la sociedad —no transformada o en vías de transformación— en que se piensa y actúa, como una educación de y para hombres y mujeres nuevos que se construyen a sí mismos en el proceso de construir una nueva sociedad. Ello supone una creencia radical en la capacidad de autotransformación de los sujetos, una apertura, también radical, a las enseñanzas de la práctica social, y la asunción de ciertos elementos de método que demuestren su utilidad para superar las intencionalidades de sujeción, incrustadas en las prácticas educativas vigentes.

Entre esos elementos me parecen sumamente relevantes los relativos al reconocimiento de la existencia y la naturaleza de los saberes populares. Esos saberes, de distinto orden, tienen que ver con el conocimiento del mundo, y también con formas de relación, ordenamiento de la realidad, comunicación. Su organización interna y su relación con el medio —esto es, a qué se aplican, de qué manera, por qué vías— son diversos y difieren en muchos casos de los legitimados por la cultura dominante y estructurados en torno a sus nociones de lógica u orden.<sup>12</sup>

Por otro lado, esos saberes incluyen la adecuación a la dominación, producen «palabra oprimida». Constituyen también, por tanto, vehículos de la dominación, por lo que su aceptación acrítica porque son «populares» es, en el mejor de los casos, ingenuidad.<sup>13</sup>

Por estas razones, la comprensión a fondo de esos saberes por parte del educador y la «pronunciación de la palabra» por parte de los educandos, para de ahí proceder a su desmontaje, a la visión de su envés, es imprescindible para un proceso educativo que pretenda superar «una concepción del mundo impuesta mecánicamente por el ambiente externo».<sup>14</sup>

Al mismo tiempo, la propuesta pedagógica de la educación popular sostiene que el proceso educativo es una construcción. De ahí que aquella pronunciación solo sea su primer paso. Es necesario, entonces, que esos saberes populares conversen con los estructurados o codificados. No se trata solo de un acto de respeto, consistente en reconocer el derecho de los sectores populares a acceder a los saberes de los «cultos», sino también de una articulación crítica de los conocimientos que aportan todos los implicados en el acto educativo: sus valores, principios de organización, intencionalidad. Construir un conocimiento nuevo es abrirse al reto de cuestionar la legitimidad del saber propio desde el de los otros, y también al reconocimiento del error o la incertidumbre.

De lo anterior se desprende una modificación de la relación educador-educando. Esta es quizás la más conocida de las propuestas de la pedagogía del oprimido. Ella no equivale, sin embargo, a la desaparición del educador en tanto conductor de un proceso estructurado, con intenciones, con objetivos, con métodos. Lo que sí supone es la construcción de corresponsabilidad, y conlleva, para todos los implicados, tanto el placer del aprendizaje como su «momento de dolor»; esto es, las renunciadas a lo «sabido anterior» y las tomas de posición que pueden ser transgresiones de normas grupales o sociales, con las consiguientes rupturas.<sup>15</sup>

El énfasis en las relaciones que establecen los seres humanos entre sí y con el mundo, y su intencionalidad de transformación de lo existente, explican la temprana relación de las prácticas de educación popular con las organizaciones populares. Su propuesta en este sentido es doble: de un lado, en el nivel de las organizaciones se trata de contribuir a que no resulten funcionales al sistema y a que no reproduzcan en su seno los vicios y prácticas de mando de la dominación. En otras palabras, a que estén siempre un paso más allá de la adecuación y de la cooptación, y a que sean el *humus* de hombres y mujeres nuevos y de relaciones sociales y humanas nuevas. Del otro lado, lo que es condición de lo anterior: el trabajo con la totalidad de cada uno de los y las militantes. Solo en la medida en que cada persona se desarrolle intelectual, afectiva, axiológicamente, será posible la nueva sociedad.

Porque se trata de una nueva sociedad; es decir, de una sociedad socialista. Pero el socialismo no puede ser, no es solo —aunque también lo sea— la repartición de la riqueza social. Las personas del socialismo tendrán

que ser nuevas, creadoras de comunidades a contrapelo del «sentido común» individualista, fragmentador, eficiente en lo que sirva al sistema, con que el capitalismo ha inficionado nuestra cotidianidad. Y, de nuevo, ello solo será posible mediante la asunción, por parte de los sujetos, de una criticidad que permita discernir, filtrar, juzgar, relacionar, tomar partido, entender. Que permita que en las condiciones de una sociedad que emprende el largo camino de la transición socialista los sujetos individuales y colectivos puedan y deban pensar su realidad y, a partir de ese ejercicio del pensamiento, aporten iniciativas, enriquezcan el proyecto, influyan en el proceso y construyan relaciones más humanas y más ricas, capaces de superar la dominación capitalista, con su extrema densidad y complejidad actuales.

Es esa extrema densidad la que exige que las prácticas de educación popular tengan que ser muy complejas si quieren desplegarse en la totalidad de su reto y su promesa, y no limitarse a crear espacios acotados de pseudoparticipación. Tienen, por un lado, que responder a las necesidades, a las preguntas del lugar y el tiempo en que se realizan y, al mismo tiempo, deben formar parte de la acumulación cultural anticapitalista. Eso supone retos enormes, algunos de los cuales quisiera subrayar.

En primer lugar, en nuestros países los proyectos revolucionarios se ven enfrentados a la necesidad de emprender tareas «de civilización» que han sido cumplidas en los países llamados centrales. Alfabetizar, universalizar la educación, difundir hábitos de higiene, defenderse de las agresiones, son misiones a las que siguen tareas prolongadas y momentos agónicos de construcción económica y otros, siempre muy difíciles. La tentación de avanzar solo mediante la contingencia de las personas, la falsa dicotomía entre la disciplina y el ejercicio del criterio, puede confundir a unos y otros y establecer aparentes oposiciones entre el desarrollo de los individuos y el de las enormes tareas sociales que cumplir.

En segundo término, el grupo intelectual más nutrido, y el que en buena medida toma en sus manos las tareas de la educación tras un triunfo revolucionario, es el de los maestros. Su origen de clase predominantemente modesto es, en la mayoría de nuestros países, un factor a favor: son el sector de la intelectualidad que más se nutre de miembros de las clases populares. Ello no quiere decir, sin embargo, que no sean portadores de los modos de educar de la dominación. El sentido de sus prácticas puede muy bien ser el de reproducir modelos de clase media asumidos como el ideal de vida que las clases populares han tenido ante sí, les ha sido negado y han deseado.

Los educadores tienen que someter a una crítica radical la politicidad de su educación y la sociedad a la que apunta la que practican. Esto quiere decir revisar los currículos, los ideales de una «buena vida», las

creencias complacientes en que se es portador de valores superiores, las relaciones establecidas en el proceso educativo, que debe ser un modelo en que no solo se hable de adónde se quiere llegar, sino en el que se comience a vivir ese más allá. Y, claro, la educación no puede quedar confinada al aula, sino que hay que desarrollar, de manera intencionada, la dimensión educativa de todos los procesos sociales.<sup>16</sup> Los ideales que sustenten esa construcción no pueden estar desasidos de la vida, tienen que partir de las prácticas sociales vigentes. Por eso, una de sus tareas urgentes será develar lo que hay de liberador en nuestras culturas populares, pero también de dominación introyectada. Eso exige una actitud autocrítica que tiene que acompañarnos todo el tiempo.

Por último, la educación popular tendrá que encarnar en prácticas cada vez más complejas para ayudar a revertir la victoria del capitalismo en la batalla cultural de nuestra época; la aceptación generalizada de que las únicas relaciones sociales posibles son las suyas; esto es, la mediación privilegiada del mercado, el individualismo creciente, el lucro como motor principal de las personas y las sociedades; y también, y como resultado de que todo lo anterior produce perplejidades, incertidumbres y pesimismo entre los que creen que el capitalismo debe ser superado, la escasez de proyectos socialistas coherentes que sirvan de polo de atracción —que incluyan desde la economía hasta las relaciones familiares— y enciendan la imaginación y el compromiso.

Quiero decir, en resumen, que nuestras prácticas educativas solo van a ser dignas de su promesa cuando sean tan complejas —y a la vez tan cercanas a las multitudes— que sean capaces de abarcar el enorme entramado de opresiones generadas por la dominación en las sociedades humanas hasta la fecha, e iluminar los caminos de su superación. Cuando sean capaces de hacerse cargo del sufrimiento humano en toda su profundidad y expresiones. Cuando constituyan un saber aplicable a la tarea de contribuir con nuestros pensamientos y acciones, con la coherencia de nuestra actividad y nuestros pensamientos —desde la teoría que producimos hasta la militancia consciente, pasando por las relaciones de compañerismo y de familia—, a los cambios más profundos en las personas y las relaciones sociales. Es una tarea de la educación.

No quiero dejar la impresión de que expreso un «programa máximo», o aludo a un sueño de futuro. Esta actividad educativa es algo que ya está sucediendo. Por eso, quiero terminar con dos ejemplos —entre muchos— que me han inspirado. Uno es brasileño. Hace algunos años un compañero me mostró unos materiales que habían elaborado en una escuela política de ese país, para trabajar con los militantes. Eran casos

concretos de actitudes individuales, situaciones problemáticas que abordaban la vida y la labor de militantes concretos. Y a partir de ellos se debatían los temas más profundos del compromiso, la ética, la sociedad futura, el carácter de las organizaciones, la relación entre la base y la dirigencia. Para mí fueron una fuente de estímulo, dado que se trataba de una manera de llegar a las discusiones más profundas y generalizadoras, tan importantes, pero partiendo de algo que no debíamos olvidar: solo el análisis crítico de su manera de vivir por parte de la gente nos permitirá la visualización de que es posible vivir de otra manera; de que nadie da su vida, su tiempo, sus afectos por consignas abstractas, sino que las consignas sirven para condensar y recordarnos el compromiso que hemos hecho desde los afectos y la razón.

El otro es una experiencia de formación que hacemos en el Centro donde trabajo, en La Habana.<sup>17</sup> Los que acuden a ella vienen por su propia voluntad, dado que responden personalmente a una convocatoria libre. Los talleres —cuyo único requisito es que los participantes tengan una práctica social, comunitaria concreta— no ofrecen ningún título válido para el currículo, ni se encadenan con el sistema nacional de educación. Muy a menudo, los participantes dedican al taller su tiempo de vacaciones anuales. Los asistentes son muy diversos, y las discusiones que se producen a veces son muy encendidas. Pero después de una intensa convivencia de tres semanas, cuando al final les preguntamos por qué han invertido su tiempo de esa manera, por qué han venido, la respuesta —que se expresa de muchas maneras— siempre hace referencia a un mismo elemento: creen que su realización individual solo se logrará si pasa por un proyecto colectivo. Más allá de que sepan que ese proyecto no está totalmente delineado, de que tengan incertidumbres o ideas diversas acerca de él, no quieren —no queremos nosotros— rendirnos a la idea mezquina de que vivimos y trabajamos para consumir.

## Freire en Cuba

Quiero terminar ubicando, un poco más precisamente, esa experiencia cubana de educación popular que acabo de referir.

Fue solo en los años 80 que Freire comenzó a aparecer entre nosotros.<sup>18</sup> Las causas de la distancia no fueron iguales durante las casi tres décadas que se prolongó. Primero estuvo influida, probablemente, por los saberes y el impulso de que era portador el primer grupo encargado de la institucionalización de la educación revolucionaria; después, por el estrechamiento general

del pensamiento social cubano, resultado de la vinculación cada vez más estrecha con la ideología soviética.

Paradójicamente, Cuba era punto de referencia para todos los implicados en el emergente movimiento de educación popular. Y cuando digo punto de referencia, no quiero decir modelo a imitar o lugar cómodo. Pero tanto para los que abrazaban la experiencia cubana incuestionadamente como para los que la rechazaban en bloque —y para la infinidad de posiciones intermedias— Cuba estaba ahí, como baluarte o como escollo, como lo posible alcanzable o como el tema que se evita.

Ello se debía, sobre todo, a la procedencia de muchos de los educadores populares. En primer lugar, organizaciones políticas apoyadas y/o alentadas por Cuba y su ejemplo, y cuyos métodos eran revisados por muchos de ellos. En segundo término, el cristianismo popular latinoamericano, con sus ambiguos sentimientos de amor-alejamiento con respecto a la Revolución cubana, por su conjunción de justicia radical e irreligiosidad, devenida «ateísmo científico» en los años 70. En tercero, círculos intelectuales de izquierda crecientemente críticos de la experiencia del socialismo real a la que Cuba se acercaba cada vez más.

Al mismo tiempo, la otra dimensión de Cuba resultaba imposible de evitar desde el campo de la izquierda, del que formaban parte los educadores populares. Me refiero no ya a su realidad de justicia social e internacionalismo militante, sino a su mito: ¿cómo trabajar sin mencionar a Cuba con los movimientos, grupos, masas latinoamericanos para los cuales la utopía estaba relacionada de mil maneras con la experiencia cubana?

Los años 80 abrieron nuevas posibilidades de acercamiento. En primer término, por el triunfo de la revolución sandinista, a cuyo servicio confluyeron muchos cubanos y educadores populares de varios países. Y aunque el acercamiento mayor no fue en el terreno de la educación formal, lo cierto es que Nicaragua ayudó a recentrar la mirada de muchos cubanos en las realidades, los proyectos y los avances teóricos y prácticos latinoamericanos.

Por otro lado, desde mediados de los 80 se inició en Cuba el llamado Proceso de rectificación, vinculado de muchas maneras con lo que sucedía entonces y sucedería después en los países del llamado socialismo real, pero vivido por miles de cubanos como un reencuentro con el proyecto original de la Revolución, las fuentes vivas de la creatividad social, ahora potenciada por niveles de escolaridad nunca antes existentes en el país, el repensamiento del socialismo desde las condiciones de América Latina, el Tercer mundo, Cuba. Entre la polvareda de los altares caídos, muchos cubanos comenzaron a mirar hacia otras direcciones. Entre los que miraron hacia la izquierda, algunos se toparon con

la educación popular. En esa época, cuatro encuentros de educadores populares y experiencias participativas cubanas pusieron, al fin, a conversar a educadores —en el sentido más amplio de la palabra— de la Isla y del continente. En esa época vino a Cuba también, por primera y única vez, Paulo Freire.<sup>19</sup>

A partir de los 90, la difusión de los textos de Freire ha sido mayor entre nosotros, aunque todavía insuficiente.<sup>20</sup> Existen al menos dos centros en el país dedicados a la formación de multiplicadores, y la educación popular aparece en algunos espacios de intercambio intelectual. Esos avances se dieron a contrapelo de la crisis que, en el campo de la educación popular latinoamericana, produjo la derrota de la revolución centroamericana y la contracción de las organizaciones, movimientos y luchas populares. En fecha más reciente, el reavivamiento de los espacios de lucha y articulación está siendo importante para los esfuerzos cubanos.

El fin de la rectificación, coincidente con el inicio de la crisis de los 90, y de la continuación del debate social sobre la sociedad cubana y el socialismo —del cual la discusión sobre el Llamamiento al Cuarto Congreso del PCC fue el punto más alto—, no ha sido favorable para instalar el tema entre nosotros. Por otro lado, el debate de las ciencias sociales cubanas a partir de los 90 y los debates e investigaciones pedagógicos parecen discurrir por canales paralelos, sin demasiados puntos de encuentro, lo que, obviamente, tampoco favorece una discusión a fondo de la propuesta de la educación popular a nivel social.

Esto no quiere decir que quienes estamos comprometidos con las ideas de una pedagogía liberadora sintamos que aramos en el mar. Más bien, el obvio interés que encontramos entre mucha gente nuestra, alimentado por tercios sentidos construidos colectivamente —el principal de los cuales, a mi juicio, es que todavía hay una masa grande que, aunque golpeada por las nuevas realidades, siente que su realización personal pasa por su involucramiento en un proyecto colectivo— nos ha hecho a muchos replantearnos el sentido y la dimensión de nuestro trabajo: en épocas de acumulación como la presente, hay que trabajar en la acumulación cultural, esa lenta tarea que, sin embargo, solidifica sentidos e identidades.

## Notas

1. *Pedagogía de la esperanza* (Ed. Paz e Terra, Río de Janeiro) se publicó en 1992, en conmemoración de los veinte años de *Pedagogía del oprimido*. Es uno de los libros «escritos», de Paulo Freire —buena parte de sus reflexiones están en libros «hablados» (conversaciones con amigos) y numerosas entrevistas. Solía decir que procedía de una cultura que

privilegiaba la comunicación oral, y que le gustaba la provocación del diálogo para exponer sus puntos de vista.

2. Freire es bastante desconocido todavía entre nosotros. Ninguno de sus libros se ha publicado en Cuba y, hasta donde sé, no ha formado parte sustancial de los debates pedagógicos cubanos. Teniendo en cuenta el lugar que ocupa su pensamiento en las prácticas de educación popular continentales, me pareció apropiado comenzar por una breve ubicación del hombre.

3. El segundo ciclo de la enseñanza secundaria, llamado «complementario», se dividía en tres secciones, de acuerdo con el curso de nivel superior que el estudiante fuera a seguir: prejurídico, premédico y preingenieril. No existían en Brasil cursos de formación de profesores de nivel superior. De ahí que los inclinados a una formación en las ciencias humanas matricularan el «prejurídico», y después en la Facultad de Derecho.

4. El SESI, establecido por decreto presidencial, tenía como propósito expreso promover una política de conciliación de clases mediante acciones asistenciales en las áreas de salud, educación, cultura y otras.

5. Todavía se siente así. Durante una visita reciente a Brasil, me entrevisté una periodista para una publicación de derecha. La entrevista, sobre Cuba, transcurría en un clima de bastante tensión, hasta que me preguntó: «¿Es cierto que en Cuba no hay analfabetos?». Le respondí que era cierto. Me preguntó cómo era posible. Le expliqué. A partir de ese momento, cambió el aire de la conversación y la entrevista publicada es francamente amable.

6. Esto es notable en los Estados Unidos. La Pedagogía crítica norteamericana lo reivindica como una de sus inspiraciones. Al mismo tiempo, hay una dimensión perversa de esa apropiación: he leído algunas biografías de Paulo Freire compiladas en los Estados Unidos, donde no aparece, entre las fuentes, ningún autor latinoamericano y donde su práctica pedagógica latinoamericana y africana se atenúa hasta casi desvanecerse.

7. *La educación como práctica de la libertad* y, sobre todo, *Pedagogía del oprimido* —que son, con mucho, sus textos más publicados y conocidos. Tanto es así que pasó todo el resto de su vida aclarándoles a los críticos de esos libros tempranos que su evolución no se había detenido en ellos y que la autocrítica de ciertas de sus primeras afirmaciones estaba contenida en numerosos escritos posteriores.

8. Desde la administración de empresas en los Estados Unidos hasta varios métodos de animación sociocultural.

9. En este sentido, también el mexicano Pablo González Casanova ha sido un adelantado: «En todos los casos se nos plantea este problema del rigor, y se nos plantea, incluso, en el caso de que como investigadores científicos nos propongamos no quedarnos en la investigación de la realidad, sino que nos planteemos también el problema de la transformación de la realidad. En este último caso, no solo tenemos que recurrir al conocimiento filosófico, ni solo al razonamiento y a la metodología científica, sino [...] abordar, en torno a la tarea ideológica, algunos problemas relacionados con la pedagogía como, por ejemplo, la pedagogía del oprimido. Y también con las formas de persuasión, con el tipo de retórica que vamos a usar para transmitir aquel tipo de conocimiento que hayamos adquirido y que consideramos que se debe transmitir a grandes números de personas que no son especialistas en ciencias sociales». «La Historia apenas comienza», *Caminos*, n. 2, Centro Memorial Martin Luther King, Jr., La Habana, 1996, p. 15.

10. «Los hombres introyectan los mitos superestructurales, que condicionan entonces la infraestructura. De ahí el fenómeno de la permanencia de los mitos de la vieja estructura. Sin la captación crítica de este problema no podemos entender, por ejemplo, cómo,

transformada una infraestructura, los hombres siguen pensando como pensaban antes de la transformación infraestructural. Esta comprensión de la dialéctica, que ya estaba en Marx, es la que explica la inviabilidad de una aprehensión mecanicista de las transformaciones sociales. Para un mecanicista, transformada la infraestructura, automáticamente se transforma la superestructura, y esto no es verdad». Paulo Freire, «Concientizar para liberar», en José Gómez y José Hernández, eds., *Psicología de la comunidad*, Universidad Iberoamericana, México, 1989, p. 230.

11. La concientización es uno de los elementos centrales de la propuesta pedagógica de Freire. No se limita a la «toma de conciencia», sino que supone la modificación de la praxis de los sujetos. Véase Paulo Freire, «Concientizar...», ob. cit.

12. Freire solía expresarlo con una frase, recogida en numerosos de sus escritos y entrevistas: «Nadie va vacío al acto de aprender».

13. En Freire siempre resuena Gramsci: «Es preciso, por tanto, demostrar, antes que nada, que todos los hombres son “filósofos”, y definir los límites y los caracteres de esta “filosofía espontánea”, propia de “todo el mundo”... incluso en la más mínima manifestación de una actividad intelectual cualquiera, la del “lenguaje”, está contenida una determinada concepción del mundo». Antonio Gramsci, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Editorial Lautaro, Buenos Aires, 1958, pp. 11-2.

14. *Ibidem*.

15. Las reflexiones primeras de Freire sobre el educador-educando y el educando-educador —cuya intención era subrayar la construcción común del conocimiento y el compromiso de todos los implicados en el proceso— condujeron a prácticas que trataban de borrar toda diferencia entre educador y educando, y denunciaban como manipulador cualquier intento de conducción por parte del educador. Freire sostuvo hasta su muerte un fraterno debate con estas posiciones y afirmó siempre el papel específico del educador en el proceso de aprendizaje.

16. Hay que recordar las intuiciones del Che sobre el asunto, expresadas en «El socialismo y el hombre en Cuba», *Obras*, t. 1, Casa de las Américas, 1970.

17. Es el Centro Memorial Dr. Martin Luther King, Jr., donde, desde 1993, desarrollamos una experiencia de educación popular con y por cubanos involucrados en prácticas sociales.

18. No dudo que en el medio pedagógico algún grupo haya conocido sus primeras elaboraciones, aunque solo he podido rastrear relaciones personales de Freire con algunos pedagogos cubanos en etapas posteriores, a raíz de eventos de educación convocados por agencias del sistema de Naciones Unidas en que los segundos fueron invitados a exponer la experiencia de la campaña de alfabetización cubana. Cuando afirmo que fue en esa fecha que comenzó a aparecer, quiero decir que antes sus ideas no eran socialmente relevantes y sus escritos e ideas no circulaban en el país.

19. Su única entrevista cubana publicada apareció entonces en la revista *Casa de las Américas*. Freire planeaba regresar a Cuba en mayo de 1997, pero la muerte se lo impidió.

20. El Centro de Intercambio Educativo Graciela Bustillos, adscrito a la Asociación de Pedagogos de Cuba, y el Centro Memorial Martin Luther King, Jr., han hecho esfuerzos de divulgación de su obra.