Paulo Freire

La historia es posibilidad

En primer lugar, quisiera decir que estar aquí me gusta realmente mucho; y el hecho de venir ha sido posible debido a que exigí mucho a mi agenda, porque tenía una serie de problemas que resolver. Pero si no hubiera venido, seguramente después de hablar con Luiz Eduardo Wanderley a su regreso en Brasil, me hubiera quedado frustrado por no haber participado en este Seminario.

Los temas planteados me han desafiado profundamente; y sobre todo me han reavivado bellos sentimientos y dudas. Yo vengo como un viejo militante de la educación popular y de la causa dedicada a la liberación. Estuve pensando qué debo y qué les puedo decir a ustedes; y sentí que podía empezar por una afirmación, que pido de antemano no sea comprendida como una afirmación arrogante. Es algo que le decía a Gustavo Gutiérrez hace un momento. Creo que Gutiérrez y yo no tenemos muchas cosas de qué arrepentimos. Me parece que ésta es una afirmación aparentemente arrogante y poco inteligente, porque creo que arrepentirse es incluso una virtud y un signo de búsqueda. Pero pienso esto cuando veo y escucho a gente que en los años 70 me escribía cartas y me decía: "Paulo, aún cuando estés muy lejos de una

(*) Esta ponencia mantiene el carácter oral de la exposición por razones prácticas y estéticas. Prácticas porque sabemos que don Paulo es un hombre muy ocupado para revisar el texto; y estéticas por la belleza de su expresión oral.

foi a constatação da efetiva participação de pais, alunos, professores e funcionários nas decisões da escola fundamental e média.

Mais do que um mero estágio acadêmico, este nos proporcionou questionamentos e experiências fundamentais para o norteamento de uma educação pública que se vislumbra democrática, além do prazer — aqui pessoal — de poder dizer que, embora de forma muito discreta, participei da implantação de um projeto embasado no pensamento e na prática de Paulo Freire (José Luiz Miranda).

perspectiva realmente marxista me gustaría decirte que reescribiéndote marxistamente tú eres bueno". Hoy algunas de estas personas están muy pragmáticas. Se hallan con un discurso viejo pero con aires de moderno. Un discurso que dice por el lado de algunos que la historia se acabó. Otros dicen que no se acabó, pero que es completamente otra historia; y en la nueva historia no hay más clases sociales y por lo tanto no hay conflictos, hay solamente conflictos personales. Creo que estos últimos son muy importantes, pero que no lo explican todo.

Por ejemplo, se dice que los eficaces crean y recrean el mundo; y que cualquier discurso que hable de utopía o que plantee el sueño como posibilidad y como necesidad es un discurso que perjudica a la historia porque saca a los eficaces de su labor. Entonces lo que habría que hacer es dejar que los eficaces rehagan el mundo; y un día, posteriormente cuando todo esté en paz, uno pueda tal vez volver a pensar en la justicia social; pero si se sigue con este discurso utópico y de sueños, entonces se está perjudicando a aquellas personas que están en el mundo de la "eficacia". Un día se podrá pensar en la justicia, pero dicen: "no ahora, no eche a perder este trabajo".

CONCEPCIONES DE LA HISTORIA Y PAPEL DE LOS SUJETOS

En los años 70, a veces yo era duramente criticado porque se decía que no había hablado de clases sociales en la "Pedagogía del Oprimido". Me acuerdo que la primera vez que he visto esta crítica me fuí a releer el libro; y esto me tomó algún tiempo. Esa gente hace esto para hacernos perder el tiempo. Fuí a releer el libro y contar uno, dos, tres, etc., y habría hecho referencia 36 veces al tema de las clases sociales.

Entonces, pienso que esa gente no lee o no sabe leer. Después, parece que descubrieron que sí había referencias y luego, la crítica iba un poco más allá y decían: "Freire es una persona interesante, pero no dijo todavía que la lucha de clases es el motor de la historia". Recuerdo a

un periodista que una vez en Europa me preguntó: ¿Y por qué usted no lo dijo?; y yo le respondí, porque no lo es. Por esto es que nunca lo dije, nunca dije que era. Ahora, si usted me pregunta que no es nada, yo digo no. Es uno de los motores, pero no el motor.

¿Qué es lo que sucede aquí? Hoy, probablemente parte de estos críticos míos van a empezar a exigir de mí que saque de la "Pedagogía del Oprimido" las 36 veces que he hablado de clases sociales; pero lo que yo digo es que no las voy a sacar. Hoy soy más radical que cuando escribí ese libro. La radicalidad que Gustavo Gutiérrez conoce también; la radicalidad que demanda, por ejemplo, de un lado la eficacia y del otro la gratuidad.

Actualmente, estoy terminando un libro que pensé escribir a sugerencia de un grupo de amigos, de algunos dirigentes de editoriales. Pensaba que sería una especie de introducción a la "Pedagogía del Oprimido" después de veintitrés años de publicado; y terminó constituyendo un libro independiente, pequeño pero con cierta autonomía. En él discuto todo esto que estoy diciendo y lo retomo en diversos aspectos. Estoy más lejos de las posiciones sectarias, de las posiciones duras y frías; pero soy cada vez más radical. No veo, por ejemplo, en mi país y en los otros países por qué ahogar los sueños, que para mí también son uno de los motores de la historia.

Aceptar en la esencia de la naturaleza humana, históricamente constituida, la necesidad de soñar me parece fundamental. Yo encuentro el sueño como proyecto fundamental de los sujetos históricos, pues no me gusta la palabra "actores".

Hoy defiendo con la misma fuerza con que lo defendí antes el derecho a soñar, así como también el proceso de liberación que es mucho más importante; porque también la libertad existe con relación a la democracia, aunque me parece mejor decir democratización es decir, liberación que no termina. La libertad no es un punto de llegada, pues cuando alcanzamos un cierto nivel de libertad descubrimos poco tiempo

después que hay nuevos espacios de libertad, nuevos ambientes de libertad por alcanzar, de tal modo que un nuevo proceso de liberación se produce.

Por otro lado, como educador sigo absolutamente convencido de que no es posible, pensando en la práctica educativa, dejar de lado la cuestión sobre el contenido de esa práctica, de la misma forma que no es posible dejar de lado a los sujetos de la práctica, que son los educandos y los educadores. Tampoco es posible dejar de lado las finalidades de la práctica, donde se hallan los sueños; y por ello mismo es que la práctica educativa siempre fue y sigue siendo una "práctica directiva". Es decir, que hay una direccionalidad en la práctica educativa, que también puede distorsionarse. Si se renuncia a la naturaleza directiva de la práctica, entonces se oculta una postura puramente espontánea en el educador; como también puede desviarse en un "mundanismo", en un mal gobierno como dirían los chilenos, o en el autoritarismo.

Pero lo que no es posible negar es el carácter directivo que hace que la práctica educativa no pueda jamás ser neutra. No porque los educadores lo quieran, sino porque su propia naturaleza no le permite serlo. No era neutra, no lo es hoy, no lo será mañana.

La práctica educativa se constituye con diversos elementos. Si se toma el elemento conocimiento, que a nivel técnico llamamos de contenidos programáticos, se plantean una serie de problemas de naturaleza política e ideológica, como por ejemplo, quiénes eligen o quiénes tienen el derecho de seleccionar los contenidos. Para mí la gran discusión con relación a los contenidos no es si hay una práctica educativa con contenidos o si hay una sin contenidos. No existe ninguna sin contenidos, nunca ha existido.

La cuestión fundamental de política educativa es saber quiénes eligen los contenidos y cómo enseñarlos; y por tanto quiénes definen qué es enseñar y qué es aprender. Una vez más en quienes eligen los contenidos tenemos la presencia autoritaria en América Latina, según la

cual los contenidos son elegidos por los "competentes". Los competentes son los especialistas, son el poder burocrático de los ministerios y de las secretarías.

Para mí hay algo más. Primero, creo que la elección de los contenidos tiene necesariamente una perspectiva democrática que envuelve a las comunidades, a los padres, a las madres, a los niños; es decir a la comunidad pedagógica. Segundo, es saber cómo elegir estos contenidos. Esto era preocupación y objeto del análisis que yo hacía hace veinte y tantos años atrás; y sobre lo cual hoy insisto de la misma forma.

No puedo comprender en América Latina -para hablar solamente de nosotros- una escuela pública que no se preocupe por tener una fuerte seriedad en la preparación científica, política y emocional de los educadores y de las educadoras; y que no se preocupe también, por pagar a los educadores menos inmoralmente. No es posible pedir a los educadores que funcionen bien si no se les paga razonable y decentemente; por lo menos con menor indecencia con la que actualmente se hace.

Si salimos a la esfera de la educación popular, creo que la cuestión se plantea de la misma forma. No puedo entender una educación popular que simplemente trabaje a nivel de la clase social. Tengo, por ejemplo, un eje que es la producción económica; y si marchó dentro como si me entregara a la corriente de un río, creo que sería caer en una desviación espontánea de la acción. Me parece que sigue imponiéndose a los educadores y a las educadoras, y a los educandos, discutir sobre qué es producir conocimientos. Pero al mismo tiempo esta preocupación de enseñar, que es parte de la naturaleza de la educación, es vivida hoy en América Latina de manera tal que se impone una búsqueda epistemológica en relación a saber cómo los agrupamientos humanos populares conocen.

¿Qué es la sabiduría popular? Para mí, una de las penas que podemos experimentar es la dicotomía del pensamiento popular o sabiduría

popular y la llamada sabiduría académica; o la distancia entre el mito y la ciencia académica. Es decir cuanto más se profundizan las distancias y las diferencias tanto más se fortalece la tendencia de los progresistas que caen en posturas elitistas, que dicen que los intelectuales son los que saben y los representantes directos del pueblo, campesinos y obreros, no saben; cuando para mí la cuestión queda a nivel del llamado saber de la "experiencia-hecho". Pero para ir más allá del saber de la "experiencia-hecho" es necesario que pasemos por ella. Yo insisto en este tema desde hace muchos años y sigo insistiendo. No es posible asumir posiciones autoritarias y dogmáticas, de acuerdo con las cuales nosotros somos portadores de un saber exacto, correcto y de un saber que sí es saber, mientras que las masas populares no; y por tanto tenemos que "darles" a ellas este saber.

La otra cuestión sobre la que insistí mucho desde hace varios años, por la cual fui muy criticado en los años 70 por cierto dogmatismo marxista, es la cuestión de las relaciones conciencia-mundo o subjetividad-mundo-realidad. Reconozco que a comienzos de los años 60 corrí varios riesgos de caer en posiciones idealistas y que enfatiqué mucho más el papel de la conciencia, casi como si fuera capaz de hacer y rehacer la realidad; pero muy temprano descubrí por la propia práctica que no era así.

Nunca acepté el dogmatismo que despreciaba la conciencia, que la reducía a un puro reflejo de la realidad material según el cual el futuro no era un problema, puesto que estaba determinado. Esto es, si el futuro es un dato dado, si el futuro es inexorable, no hay manera de comprender el rol de la conciencia. Por ello, insistí en el rol de la educación. Y es exactamente por causa de este mecanicismo que muchos partidos de izquierda dejaron la educación para después de la revolución.

Cuando algunos revolucionarios percibían el rol de la educación durante el propio proceso de movilización y organización, que también son en sí procesos pedagógicos, eran tomados como no marxistas y

por lo tanto, subjetivistas. En este debate, en el mundo del llamado "socialismo real", está también el del respeto al individuo, a la conciencia del hombre y de la mujer.

Por esta razón es que hoy no tengo ninguna posición pesimista. Para mí la historia no es determinismo, la historia es posibilidad, y como tiempo de posibilidad, la individualidad y la conciencia del individuo tienen un rol extraordinario, porque se resalta la dimensión ética, la elección y el papel de los sujetos. No veo cómo asumir una posición pesimista por el desmoronamiento del llamado "socialismo real", cuando por el contrario, probablemente, se abre ahora una etapa para pensar que la esperanza en el socialismo es viable, y con una inmensa posibilidad, no para dentro de tres, cuatro o cinco años, pues el mundo no se va acabar tampoco en ocho. Entonces, veo que ahora tenemos una inmensa posibilidad si es que hemos aprendido la lección que nos lleve a superar todo tipo de dogmatismos.

En un cierto sentido esto es muy dialéctico, pues con la desaparición del mundo comunista en Europa, por lo menos la clase dominante no tiene la facilidad de decir frente a una idea o experiencia popular: "Mire, esta gente de aquí es un peligro, puede ser comunista" y luego terminar aplastando esa idea o experiencia. Hoy ya no se puede apelar al "animal comunismo", porque se acabó esa cuestión. Entonces, parece que en cierto sentido hay menos espacio, pero en otro sentido hay más.

Asimismo, el hecho que desaparecieran ciertos paradigmas dejó a mucha gente estupefacta y sin saber para donde ir. Desde mi punto de vista, este es uno de los momentos positivos, pues ahora es precisamente el tiempo de procurar que se haga el camino, caminando realmente. Por otra parte, me parece que la educación tiene una gran importancia en un momento como éste, siempre y cuando no mitifiquemos de nuevo la educación, sino que la pongamos donde debe estar.

POR UNA EDUCACION PUBLICA POPULAR

Hace un año que dejé una experiencia vinculada a un cargo político que acepté, pues me parecía que era imperioso aceptar para ser coherente con todo lo que había dicho y hecho. Cuando la alcaldesa de Sao Paulo me invitó a asumir la Secretaría Municipal de Educación, yo medité, pensé, discutí con mis hijos y mis amigos. Luego vi que debía aceptar aún sabiendo de antemano lo que significaba como desgaste. Precisamente porque las clases sociales existen, por ello pasé dos años y medio siendo atacado violentamente por la prensa. Hoy día ya me dejaron en paz.

Yo asumí la Secretaría para saber hasta qué punto es posible o no es posible hacer algo a pesar de toda esa estructura administrativa colonial. Y también para saber hasta qué punto estaba al servicio, naturalmente no de las clases populares, sino al servicio de una minoría de poderosos. Creo que la situación del Perú es similar a la brasilera; nosotros somos coloniales. La burocracia impide que uno haga alguna cosa; y yo quería saber si era posible hacer. Obviamente que otras personas ya habrían hecho su experiencia; y habrían descubierto también que era posible hacer lo que yo tenía ganas de hacer. Y acepté. Luego de dos años y medio la dejé, no porque me desilusioné, no porque no resistía más a las presiones, que yo no tuve, a no ser las de la derecha y algunas malas interpretaciones de la izquierda, pues mucha gente decía que éramos administradores de la crisis capitalista; qué estupidez!.

Pero cuando yo dejé hace un año, apoyé a mis compañeros que continuaron diciendo que cambiar es difícil, pero es posible. Esta experiencia la he pasado en el comando de una Secretaría de Educación que tiene cerca de un millón de niños y niñas, treintaicinco mil profesores, más de 700 inmensas escuelas. Fue una experiencia importante y fundamental, sobre todo para mí, para encarar ciertos problemas de los cuales a veces hablamos como educadores, pero sin tener una experiencia directa con estos problemas. Por ejemplo, uno de ellos que también se tiene en el Perú, y no solamente en Lima, es lo que

llamamos déficit en la cantidad de la educación; es decir que la educación es ofrecida con una deficiencia, en una cantidad deficiente. Lo que significa que no hay una relación entre la demanda escolar y la respuesta que se da.

En Brasil esta "peste" está en la casa de 8 a 9 millones de niños, que es casi la mitad de la población de la ciudad de Sao Paulo; y en todo el país es una vergüenza que llegemos al fin del siglo sin resolver esta cuestión. Entonces, escucho que hay 9 millones de niños y niñas de 7 a 14 años que no tienen escuela; pero las estadísticas no dicen dónde buscan estos números. Dejan vago esto y dan solamente los números. Lo que pasa es que, por ejemplo, yo tengo 8 nietos y ninguno de ellos tiene nada que ver con esta estadística. También todos mis amigos tienen a sus hijos o nietos en las escuelas. Esos 9 millones son los niños de las clases populares. Y yo no creo que sea Dios quien esté probando la capacidad amorosa de los pobres privándolos de escuelas para sus hijos.

Como se dice que no hay clases sociales de acuerdo con la discusión general, yo quiero saber cómo se explica esto. En Sao Paulo, que es una ciudad con un orden de vida que otras ciudades no tienen, allí la red escolar atiende sólo a un tercio de la población de niños, una gran parte han sido perdidos, otra parte es atendida por la red privada y otra parte por el Estado.

Si hiciéramos un estudio comparando las tres redes resultaría que la municipalidad de Sao Paulo tiene más de 300 mil niños en el aire. Lo que parece que tenemos en Sao Paulo es cerca de un millón u 800 mil niños sin escuelas.

Y hay otro aspecto de esta cuestión que interesa vivamente al tema del desarrollo y la liberación. Creo que no se puede pensar un desarrollo sin liberación, y sin que junto a ambos se piense en problemas como éste, que es un problema de decisión política.

Hay otro lado importante que es un capítulo de la historia educativa en Brasil y América Latina, y es lo siguiente:

En la medida que las clases trabajadoras en Brasil comenzaron a movilizarse y a organizarse políticamente, presionaron al Estado para que respondiera al problema de obtener escuela para sus hijos e hijas. El Estado, entonces, ha tenido un poder interesante e importante. En la medida en que el Estado empezó a ampliar la red escolar y a recibir en la escuela pública a niños de las clases populares, la escuela pública empezó a quedar mal.

Y entonces, aparece la escuela privada estimulada por el poder. Gana las excelencias que la escuela pública anteriormente tenía, pues había una tradición de excelentes gimnasios y colegios públicos en Brasil. Los 3 ó 4 colegios de Sao Paulo y Río de Janeiro, las capitales de país público, eran excelentes.

Pero en la medida en que el pueblo proletario y los campesinos entraron en la estructura de la escuela pública, ésta empezó a quedar mal por obra de los gobiernos de turno. Con el gobierno militar la cosa empeoró, dado que optó por una política de privatización de todo en Brasil, que el gobierno Collor profundizó; y que dejó a la escuela pública en un deterioro terrible. Lo que pasó también fue que, cuando los niños consiguieron por la presión de sus padres entrar en las escuelas, simplemente ya no hubo escuelas para ellos. Además del deterioro de la escuela en tanto capacidad de enseñanza, empezó a observarse el fenómeno de desaprobación en gran escala.

Hay una cantidad inmensa de niños que son desaprobados porque no se alfabetizan. De un lado la incompetencia científica de los profesores en su formación. De otro lado está la ideología elitista; una de sus connotaciones por ejemplo es pensar que los niños de las "callampas" son naturalmente incompetentes, por naturaleza, desde su nacimiento; lo que obviamente es una mentira.

Yo discuto si esta es una escuela incompetente o si por el contrario es demasiado competente contra los sectores populares. Pero es que objetivamente esta escuela trabaja contra los intereses de las clases populares; entonces, en ello es eficaz desde el punto de vista de la clase dominante. Sin embargo, incluso desde el punto de vista de la clase dominante hay un momento en que desaprobación a los niños de esta forma pasa a ser un problema para su propio interés.

Hoy, para los empresarios modernos de la generación de 40 años es fundamental que se haga educación con seguridad de sus intereses empresariales. Por ejemplo, ahora es muy común que reciba en mi casa la visita de dos o tres empresarios jóvenes, que vienen a discutir y conversar conmigo sobre la formación de la clase trabajadora. Recientemente uno de ellos reía y me decía: "Profesor Freire, yo me acuerdo que cuando era joven no podía pronunciar su nombre, pues mi padre me lo prohibía; y ahora soy director de empresa y vengo aquí a conversar con usted para decirle que he leído sus obras. Y vine a decirle que usted interesa realmente a la clase trabajadora, pero me interesa también a mí".

Entonces, en la historia existe la posibilidad y no hay tal determinismo. Este es un momento en que los cambios se imponen. El sueño anterior se transforma y entonces algunos de los empresarios de la industria y de la construcción están muy abiertos por esto.

Continuemos con los niños. Sí, hay algunos que consiguen pasar de año y no ser desaprobados. Imagino que deben ser niños muy geniales, porque a pesar de la escuela consiguen escolarizarse. Y pasan al segundo año, después pasan al tercero. Y cuando llega el momento de pasar del cuarto al quinto hay una hecatombe en Brasil. Este es un hecho que los educadores deberían estudiar con profundidad y comparar, por ejemplo, una generación en el momento en que se matricula en las escuelas de todo el país; y luego seguir acompañando el camino de esta generación hasta la salida de la escuela. Del cuarto al quinto es una hecatombe, allí los niños son desaprobados sobre todo en

matemáticas, historia y geografía. Nosotros tenemos estudios hechos en Brasil sobre este tema; y en la Secretaría del Ministerio de Educación también lo hemos visto. Este punto es parte del problema de la cantidad.

Otro aspecto, que está aparte, pero que ayuda a entender el resto del problema de la cantidad es, tal vez ocurre en el Perú, el desprecio de la escuela pública. Cuando asumí la Secretaría del Ministerio de Educación de Sao Paulo, encontré aproximadamente 300 escuelas casi destruidas; los especialistas en Brasil consideran que un Secretario que pasa a la Secretaría de un período a otro con 20% de destrucción está en excelente forma. Yo lo encuentro un absurdo.

Hicimos un trabajo de dos años y ahora ya está reconstruido. Actualmente la red escolar ha crecido en más de 100 unidades y alcanza un equilibrio en que incluso se puede mantener la infraestructura, pues si ocurre una gotera en una teja del techo que se partió, entonces se paga a una persona para arreglarla. La red municipal está así hoy. Y para esos gastos también conseguí multiplicar en 8, 10 ó 20% la cantidad de dinero que cada escuela tiene a cargo de la dirección para que ellos mismos puedan enviar a arreglar la gotera, pues anteriormente el problema tenía que ir al Secretario Municipal. Redujimos esta cosa que también debe haber en el Perú que es la burocracia de la centralización antidemocrática.

El otro gran problema tiene que ver con la calidad de la educación. Y la palabra calidad no es lo que comúnmente se piensa. Tengo que preguntarme por educación de quiénes, contra quiénes, a favor de qué, pues no hay "una educación". En los años 50 se decía en mi país que la educación buena, humanista, era la educación al servicio de la humanidad. Yo me pregunto: ¿y qué es la humanidad?; yo entiendo la humanidad encarnada en Pedro y María, personas concretas, dentro del juego de intereses que se encarna en las clases sociales. Entonces hay que saber qué educación es esta.

Y para nosotros, en la Secretaría, la tentativa de nuestro sueño fue hacer una educación pública popular, que no fuera simplemente una educación que hiciera un poco de justicia a los niños populares que desde hace 500 años están maltratados. Era sobre todo la posibilidad de dar a los grupos populares, a los movimientos populares, una participación creciente y democrática en el destino de la escuela. Junto a esto propiciar un cambio también en la programación o en el currículum de la escuela. Y para ello vimos que era necesario trabajar inmediatamente en lo que llamamos formación permanente de los educadores y de las educadoras. Hasta entonces lo que se hacía en términos de preparación de educadores era durante las vacaciones; se contrataba a profesores famosos que daban charlas para un grupo de profesores; después se daba, con algunas excepciones, diplomas.

Nosotros no descartamos una conferencia, dos o tres; pero entendimos que formación permanente de los educadores es tomar el significado de su propia práctica como objeto de crítica y de análisis. Nos interesaba confrontar con lo que hacían para descubrir, intuyendo, la teoría de lo que hacían y que a veces no sabíamos. Para esto conseguí reunir a ochenta profesores de la Universidad de Sao Paulo, de la Universidad de Campinas, de la Universidad Católica de Sao Paulo; ellos eran matemáticos, físicos, lingüistas, filósofos, educadores de arte y sexólogos. Fui donde los rectores de esas universidades e hicimos convenios, los firmamos e incluso conseguimos presupuesto para pagar a estos profesores por sus actividades formativas con los maestros y maestras de la Secretaría. Hoy día les puedo decir que los 35 mil profesores están comprometidos de una u otra forma con la formación permanente; y también los directores.

E hicimos más. Creamos lo que se llamó grupos de formación, que no quedaron sólo a nivel de los profesores. Hasta hoy tenemos grupos de formación de cocineras, de limpiadores del suelo, de vigilantes. Es que para nosotros todo ese grupo de gente que trabaja dentro de la escuela es educador también. Era lindo ver la sorpresa, por ejemplo, de las cocineras al decir: pero, ¿nosotras educadoras? Es una cosa extraor-

dinaria por los resultados democráticos, pues tenemos que posibilitar una entrada cada vez mayor de los niños y de los padres en la vida de la escuela. Tenemos que procurar cambiar lo que llamé la faz de la escuela. Tenemos que indagar cómo los profesores, los alumnos, los padres, las cocineras, viven la escuela; y qué escuela quieren ellos.

Incluso, sucedió una cosa interesante que revela el autoritarismo presente. Cuando yo dirigía toda la red grande, indagaba qué era la escuela para ellos. Y hubo varias respuestas que decían lo siguiente: "Este hombre es un educador famoso, conocido en todo el mundo; pero estoy convencido ahora de que él no sabe, pues si supiera no me preguntaría a mí ¿qué debo hacer?". Es fantástico esto, ver cómo la democracia anda lejos de una ideología como esta. Entonces, indagar es la mejor prueba que tú das de que no sabes nada; cuando en verdad, indagar no es solamente estar en una posición de ignorancia, porque sin la asunción de la ignorancia nosotros no podemos saber realmente.

Yo tuve varios encuentros con niños y con profesores. Los niños jamás dirían esto, por lo menos los niños pequeños con los que conversé. Me acuerdo de uno de mis encuentros que tuve con cincuenta niños, los cuales habían pasado todo el día haciendo a través de escritos y de trabajos prácticos, por un lado toda la crítica a la escuela y de otro lado las sugerencias para una escuela diferente. Ese día terminó conmigo en el palco del centro en el que estábamos con cincuenta niños. Había un muchacho de 13 años que me dijo: Paulo (allí me llamaban Paulo, qué cosa formidable. Yo allí contento porque me llamaban Paulo, porque me gusta mucho, era realmente una señal de que no estaba tan viejo); y me dijo: "Paulo, quería yo hacerte una pregunta: ¿qué te parece una profesora que cuando un niño cometió un error (yo acepto que el niño cometió un error), ¿sabes lo que hizo la profesora?". Le dije, no. "Puso al niño de rodillas sobre piedritas pequeñas. ¿Paulo, esto es pedagógico?". Fantástico!

Obviamente yo le dije que no es pedagógico. Y él entonces me dijo: "Paulo, y si tú sorprendes a una profesora haciendo esto, ¿qué haces

tú?". Verdad que el niño tiene una eticidad y un sentido de justicia que nosotros no vemos. Yo le dije: espero que tú y tus compañeros no estén esperando que si yo sorprendo a una profesora haciendo esto, que yo la ponga también de rodillas sobre piedritas. Si ustedes esperan eso de mí estarían errados. Yo no puedo sancionarla repitiendo el absurdo que ella cometió.

Ahora, yo tengo que tomar medidas; y les voy a decir a ustedes, de ellas cuál será la primera. La primera medida sería la siguiente: yo llamaría a esta profesora a mi oficina. Y cuando un Secretario llama a una profesora o profesor a su oficina por una gestión como esta, el llamamiento es en sí una reprimenda. Y Efraín, el niño, me dijo: "Pero poco, poco".

Luego, yo tendría una conversación con esta profesora y le diría lo siguiente: Profesora, me gustaría que usted me explicara una razón pedagógica para su gesto; y después, una razón que siendo pedagógica sea ética. Si usted las tiene yo estoy aquí para escucharla. Y seguramente ella no las tiene. Entonces le diré: Usted no puede seguir haciendo esto y espero que no se repita.

Y el niño me dijo: "Paulo, yo no quisiera discutir contigo que es poco esto; pero te quiero preguntar otra cosa: ¿y si ella lo hace de nuevo?". Yo dije: Si lo hace de nuevo, entonces antes de llamarla a ella, llamo al asesor jurídico de mi Secretaría. Las Secretarías tienen todas ellas un área de asesoría jurídica. Yo llamaría al asesor jurídico y diría: Me gustaría que me dijeran qué puedo hacer de acuerdo con la legislación brasileña para sancionar a esta profesora; porque yo también la podría sancionar de mi cabeza, lo cual está errado, pues, en una sociedad organizada y democrática tenemos que seguir determinadas leyes hasta llegar a la dimisión de la profesora. He allí entonces, primero el asesor jurídico con el reglamento; y luego un proceso que se le abre hasta que en un cierto tiempo yo podría despedir a la profesora. Y el muchacho dijo: "Muy bien Paulo. Entonces, yo espero que tú hagas eso". Fue una cosa linda.

Otra experiencia que les quisiera contar es la de una muchacha de unos 12 años que me dijo: "Paulo, yo te quiero decir a ti que me gusta mi madre, pero mi madre es madre". Yo dije, ¿qué significa esto? Mi madre es madre. Eso yo sé que es. Y ella me dijo: "lo que quiero decir es lo siguiente: que mi madre me cuida mucho, no me da libertad, me persigue, no me suelta. Por ejemplo, si mi madre encuentra que salgo a la calle, a la casa de una amiga, es que yo me voy a perder". Yo dije: ¿tú no vas a saber la dirección de la casa? "No, no, que voy a entregarme sexualmente". Y una de las cosas que más me gusta en esta escuela es que ahora es un poquito diferente a mi madre". Cosa fantástica!. "Y lo que yo te pediría como alumna a ti, que eres el Secretario, es que veles para que las escuelas sean diferentes de las madres". Qué cosa linda. Era la manera suya de luchar contra la tradición autoritaria de la sociedad brasileña.

Para trabajar en la participación de los niños, de los padres, de la escuela, nosotros aprovechamos una cosa. Fue creada por el Alcalde anterior, se llama el Consejo de Escuela. Tiene una importancia democrática extraordinaria, porque incluso tiene voz; no es un puro Consejo sólo para observar los casos de la escuela, sino que también decide sobre la política de la escuela.

Y entonces lanzamos los Consejos de Escuela, que hoy tienen una importancia enorme. En cuatro años cambiaron mucho la vida de la escuela. Nosotros sabíamos de antemano que habría escuelas en que el autoritarismo de la directora o del director sería un obstáculo, que habría escuelas en que el Consejo se quedaría sólo por lo alto, o que la dirección de la escuela renunciaría. Pero abriría experiencias en que la tensión de los dos poderes generaría algo nuevo. Esa era la esperanza que siguió conmigo; y estamos aprovechando mucho el ejemplo de escuelas donde esta ampliación floreció. Hoy traspasamos la experiencia de los Consejos, pues hemos creado en cada región pedagógica de la ciudad de Sao Paulo, una especie de Federación de Consejos.

Así tenemos que hoy toda la red escolar está cubierta por la presencia de los padres y de las madres en las escuelas. Allí hicimos un llamamiento. El primer año de gobierno hablé a todos los profesores, a todos los directores y coordinadores pedagógicos que eran quince mil personas. Les dije que esperábamos la creatividad de las escuelas. Y sugerimos después una actividad interdisciplinaria, trabajar con interdisciplinaria. casi todas las escuelas aceptaron y comenzaron a trabajar; otras observaban. Por ejemplo, se trabajó mucho con el concepto de tema generador. Hoy, probablemente, sólo un 10% de las escuelas no trabaja así. Hubo gran aceptación. En el Primer Congreso Municipal de Educación en 1991 hubo 5 mil participantes; y este año de 1992 va a haber 8 mil, donde habrá profesores de la red que traerán ponencias para el Congreso.

Entonces, hoy día hay un momento de creación, de creatividad y de esperanza, a pesar de todo. Fue por esta razón que al salir de la Secretaría yo dije que cambiar era muy difícil, pero posible. Creo que con todos los cambios que estamos viviendo, con toda la falta de tierra para pisar, hay mucho trabajo que hacer, mas hay sobre todo razón para la esperanza, no una esperanza inhibida, sino una esperanza que si mueve es para ver el futuro y no que se vuelve desesperadamente hacia el pasado, porque volviendo hacia el pasado no hay cómo tener esperanza. El pasado solamente me ayuda a mejorar mi vida, mi acción, para, transformando este presente, poder construir el futuro.