

SE LLAMABA PAULO FREIRE*

Nació en Recife el 19 de Septiembre de 1921.

Se doctoró en Filosofía e Historia de la Educación.

Tuvo cinco hijos.

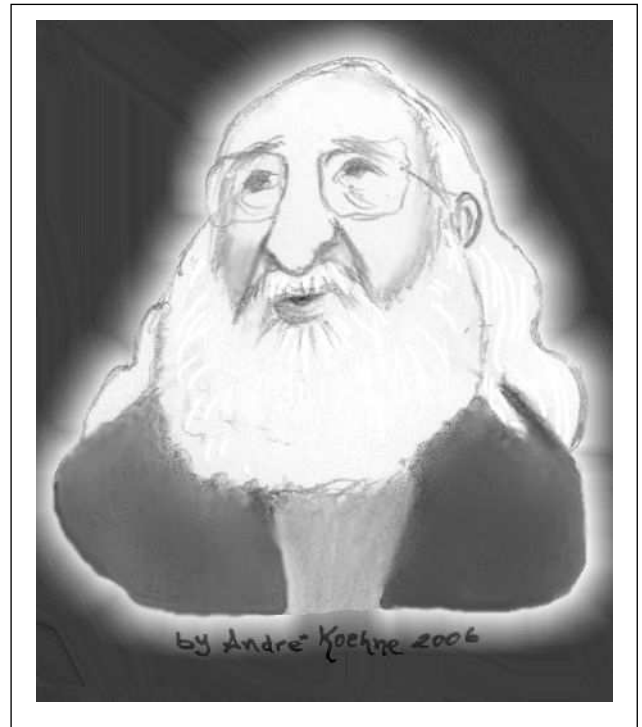
Sufrió prisión y persecución política.

Sus libros tuvieron el altísimo honor de ser quemados y prohibidos por diversas dictaduras.

Tuvo una vida plena en una época hirviente y hermosa, que contribuyó a embellecer.

Época de actores, que no sólo permitía tener sueños, sino compartirlos y llevarlos a la práctica.

Murió sin morir el 2 de mayo de 1997.



* Balbao, O. y Bianco, A.; "La construcción de la propia Existencia" en Freire, P.; "El Grito Manso"; Edt. Siglo XXI; Buenos Aires, 2003.

FREIRE Y LA PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA

Por Ariana B. Revelli

La producción teórica de las décadas del 60' y 70' permitió complejizar la mirada acerca de la función de la educación en la sociedad, a través de miradas provenientes de distintas disciplinas científicas enfocadas a la educación. Si bien las lecturas realizadas varían y discrepan, convergen al postular la imposibilidad de comprender dicha función si no es a partir de sus condicionantes sociales; por esta razón las reconocemos como teorías críticas de la educación, en oposición a las corrientes que proclamaban que la educación es un instrumento de igualación y movilidad social.

Es el posicionamiento desde el paradigma marxista el que permite a autores como Althusser, Bourdieu y Passeron, Boudelot y Establet, Freire, entre otros, analizar la relación entre la educación y la política, la economía, la cultura, el lenguaje, la religión, etc.

Entre estos pensadores distinguimos a Paulo Freire, quien realiza una fuerte apuesta a la educación como posibilidad de transformación de la sociedad, como liberadora de opresores y oprimidos.

Mientras que los otros pensadores, hacen hincapié en la responsabilidad de la educación al conservar la estructura social existente, basada en la dominación de una clase social sobre otra. Esta corriente de pensamiento es denominada como reproductivista puesto que se avisa a la educación como un mecanismo privilegiado que creó la sociedad capitalista para asegurar -sin fisuras- su propia reproducción.

Freire si bien parte de un diagnóstico similar respecto de la función de la educación tradicional, no visualiza en la burguesía un poder totalizante, capaz de imprimir sin contradicciones una visión del mundo; por ello propone

una lucha constante a favor de la liberación del hombre por el hombre, por medio del diálogo comprometido y militante, a través de la educación.

En su libro 'Pedagogía del Oprimido' de 1968¹, el pedagogo logra conceptualizar a la escuela tradicional como la educación que sirve a la dominación reproduciendo al interior de la escuela la relación de Opressor - Oprimido que caracteriza al sistema capitalista. A esa corriente pedagógica Freire la denomina como 'Educación Bancaria' puesto que propone una pedagogía que tiende a sostener al alumno en el lugar de receptáculo vacío que debe llenarse a partir de los 'depósitos - saberes' que el docente debe depositar en ese objeto pasivo. La función de esta educación es la de domesticación a través de una narración de contenidos que realiza el docente poseedor de 'la cultura' que logra transmitir la realidad como algo detenido, estático, dividido y ajeno a la experiencia existencial del educando, pero también del educador. Freire plantea que la escuela tradicional ha logrado reducir al lugar de objeto tanto al docente como al alumno, pues el verbalismo que caracteriza a esta corriente transforma la realidad en retazos, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido². El poder de esta transmisión se encuentra en la sonoridad de lo narrado y no en la fuerza transformadora del conocimiento; de esta manera se conduce a la memorización mecánica del contenido narrado. En este acto de depositar que se vuelve el hecho educativo, educador y educando son archivados, dejándolos al margen de la búsqueda, de la praxis³, no quedando lugar para la curiosidad, la creatividad, la transformación, ni el saber verdadero.

El buen educador es quien logra llenar los 'recipientes- alumnos' con la mayor cantidad

de 'depósitos-contenidos'. Es el que deposita y sabe.

El buen educando es quien con mayor docilidad se deja llenar. Recibe, guarda, archiva. Es el que no sabe.

Así el 'saber' deja de ser saber de experiencia realizada, para ser el de experiencia narrada o transmitida; el conocimiento se torna una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes, reproduciendo así la ideología de la opresión: El educador se presenta en relación antinómica con el educando; reflejando los mecanismos de la sociedad opresora, logrando mantener y estimular la contradicción Opressor- Oprimido.

Los Educandos, como seres de adaptación, cuanto más se ejercitan en el archivar depósitos, menos desarrollarán en sí la conciencia crítica que implica su inserción en el mundo como sus transformadores, como Sujetos del mismo. La educación que los hace ingenuos, satisface los intereses de los opresores al lograr la preservación de la situación de opresión; pues transforma la mentalidad de los oprimidos, mas no la situación que los oprime, permitiendo así, una mejor forma de dominación.

En contra posición a otras corrientes críticas de la época, Freire logra enfocar su análisis en la relación entre el Educador y Educando, no como términos opuestos de la relación pedagógica, sino como antagónicos. Diferencia que "supone la relación dialéctica de: negación - afirmación- superación de los términos de la contradicción"⁴. Lo opuesto se excluye, no se vincula, permanece dividido, mientras que lo contrario permite la elevación de los dos polos a un nivel superior, de manera que reaparecen como un elemento nuevo:

<p>Opressor ←→ Oprimido → Liberación de Praxis ambos</p>
--

La superación de la situación de opresión "exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cual objetivándola actúen simultáneamente sobre ella"⁵.

En esta línea de su pensamiento es que plan-

tea que los educadores, sean concientes o no de que llevan a cabo una educación bancaria, no logran percibir que en los propios 'depósitos' se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las ocultan, y que tarde o temprano pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar contra su domesticación. Dicha domesticación y la de la realidad (estática), puede despertarlos como contradicciones de sí mismos y de la realidad; volviéndose clave en este movimiento el saber de experiencia.

Así es que propone una práctica educativa que logre partir del 'sentido común' hacia 'núcleos de buen sentido' como plantea Gramsci⁶, para develar la relación de opresión y hallarse comprometidos en la acción de modificarla.

Desde las primeras experiencias como alfabetizador de adultos campesinos en Brasil como a lo largo de toda su vida militante, fue estableciendo un vínculo respetuoso con el sentido común sostenido en la certeza de que su superación pasa necesariamente por él; por eso afirma que si bien no es posible defender una práctica educativa que se contente con guiar en torno al sentido común, tampoco es posible aceptar la práctica educativa que, negando el 'saber de experiencia hecho', parta del conocimiento sistemático del educador. Esta certeza es la que anima al pedagogo a sostener que, educar es sinónimo de concientizar.

No resulta aceptable que el educador desconozca, subestime o niegue los saberes de experiencia con los que los educando llegan a la escuela, puesto que respetar los saberes, es el punto de partida para ensanchar la comprensión del mundo, lo cual tampoco significa que el docente debe quedar pegado a ellos. El respeto por ellos es el respeto por el contexto cultural, que no puede ser entendido fuera de su corte de clase.

Para el autor, el saber sólo existe en la invención, reinvenición, búsqueda inquieta, impaciente, permanente que hombres y mujeres realizan en el Mundo, con el Mundo y con Otros; búsqueda que es esperanzada, a favor de la justicia, y de la recuperación de derechos para todos.

Freire encuentra la raíz de la educación, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia de la inconclusión que los seres humanos tienen de sí; y es esta conciencia del inacabamiento lo que dio lugar a la 'educabilidad del ser', de ahí que reconozca a la educación como una especificidad humana y un quehacer permanente⁷.

Partiendo de este axioma es que concibe una visión problematizadora de la educación, que se basa en proponer a los Hombres su situación como problema para superar la percepción mágica o ingenua que se tiene de la realidad. En tanto hombres y mujeres perciben que la realidad les parecía inexorable, y en ese mismo movimiento es que logran percibirse a sí mismos y por tanto se tornan capaces de objetivar la realidad. De esta manera, profundizando la toma de conciencia de la situación, se 'apropian' de ella como realidad histórica y como tal, capaz de ser transformada por ellos.

La educación problematizadora, sirve a la liberación porque permite superar la contradicción Educador - Educando, pues al afirmarse en el diálogo, se hacen Educador - Educando con Educando - Educador. El diálogo pedagógico requiere de no pensar por los otros ni para los otros ni sin los otros, puesto que no es posible el pensamiento auténtico si los otros no piensan también. En el diálogo - que siempre es diálogo pedagógico- el educador en tanto educa es educado con el educando, quien al ser educado también educa; el diálogo no los convierte en iguales sino que conservando su identidad, la defienden y se crean a sí mutuamente. El diálogo funda el acto de enseñar, que se completa y sella en el de aprender.

Educador y Educando se transforman en sujetos del proceso en que crecen fuertes, y en cuya relación los términos autoridad - libertad, no se contraponen. Ser autoridad aquí, supone el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Hablar de educación problematizadora exige la superación de la contradicción, para hacer posible la relación dialógica, sostenida en el

convencimiento de que:

*"Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los Hombres se educan en comunión, mediatizados por el Mundo"*⁸.

En "Pedagogía de la Esperanza" (1992) Freire realiza una relectura de Pedagogía del Oprimido y reconsidera algunos conceptos fundantes de su praxis como el de concientización, en este texto aclara que en el dominio de las estructuras socioeconómicas, el conocimiento más crítico de la realidad, que adquirimos a través de su desnudamiento, no opera, por sí solo, la modificación de la realidad. Y denuncia dos posiciones que no llevan a la transformación del mundo, por un lado la 'posición mecanicista' (Althusser, Baudelot - Establet, entre otros) que niega la función de concientización de la Educación antes del cambio radical de las condiciones materiales de la sociedad; y por el otro a la 'comprensión idealista' no dialéctica, que da lugar a la concientización siempre que éstas, en cuanto instrumento del cambio del mundo, se realicen en la intimidad de la conciencia, dejando el mundo intacto.

Por ello es que insiste en que "alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo al desnudarla dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión"⁹. La educación, en cuanto práctica reveladora, gnoseológica no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella. Y en virtud de ello es que ubica como función del educador popular progresista el colaborar en el proceso en el cual la debilidad de los oprimidos se va transformando en fuerza capaz de transformar la fuerza de los opresores en debilidad, por medio de la comprensión crítica de cómo se dan los conflictos sociales. Al afirmar que "ésta es la esperanza que nos impulsa" está destacando el lugar privilegiado que tiene el sueño como motor de la historia, como acto político necesario; vislum-

brando el futuro como posibilidad, que ha ser realizado a través de la lucha, por los sujetos sociales o no vendrá del modo en que se sueña, en que se proyecta. La lucha es una categoría histórica y social, por lo tanto cambia de tiempo- espacio a tiempo-espacio¹⁰, esta aseveración fundamenta la necesidad de reconocer las diferencias entre las luchas que caracterizaron a los años 60' y 70' y los movimientos de organización y resistencia al neoliberalismo de las últimas décadas, pues, "hay momentos históricos en que la supervivencia del todo social, que interesa a las clases sociales, les plantea la necesidad de entenderse, lo que no significa que estemos viviendo un tiempo nuevo, vacío de clases sociales y de conflictos."¹¹

Frente a lo compleja que se nos presenta la lucha contra el sistema dominante, es necesario reconocer que la educación tiene límites, no lo puede todo; pero puede algo, y es aquí donde reside justamente su eficacia.

La práctica educativa no se centra en el educando, ni en el educador, ni en el contenido o la forma en que es presentado, sino que se la comprende en la relación de todos los elementos que la componen, pues "implica también procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre libertad y autoridad, cuya exacerbación de una de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria al autoritarismo y la permisividad"¹².

El educador crítico, siempre entiende el proceso en su totalidad, en su naturaleza política, pues habrá de interrogarse y tomar posición acerca de: ¿a favor de qué y de quién educar? ¿En contra de qué y de quién educar?, ¿quién y cómo define los contenidos?, ¿qué papel tienen los alumnos en la organización programática de los contenidos?, ¿qué participación tienen en el hecho educativo las cocineras, porterías, las familias, organizaciones sociales, comunidad local?, etc.

Freire propone democratizar el poder de elección de los contenidos, y definir la forma de tratarlos junto con los estudiantes, en lugar de

ser transferirlos por el Educador a los Educandos; si bien no niega la actuación indispensable de los especialistas, advierte acerca de la necesidad de no dejarlos como propietarios exclusivos.

La inclusión de toda la ciudadanía en la discusión acerca de a quién educar, por qué educar, para qué educar, cómo educar, dónde educar, y con qué educar, plantea un desafío que este pedagogo supo asumir a lo largo de toda su vida y que incluso se animó a desarrollar como Secretario de Educación del Estado de Sao Paulo (1989- 1991).

Freire no concibe una escuela que eduque para la libertad, sin un docente que se comprometa en la democratización de la sociedad, lo cual implica comenzar por democratizar el aula, la escuela, los contenidos y su enseñanza, pues "no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética"¹³.

Paulo Freire, ha dedicado su vida a demostrar a través de su praxis, que una pedagogía de la liberación del ser humano no sólo es una utopía válida, sino que es una conquista posible desde el compromiso ético con la vida, y es éste convencimiento el que nos lleva a comprender la educación como un acto de naturaleza política.

**Maestra de la Escuela N° 115
Prof. en Ciencias de la Educación*

CITAS

- 1 Publicado en 1970
- 2 Freire, P.; "Pedagogía del Oprimido"; Editorial Siglo XXI; Buenos Aires; 1974.
- 3 La praxis implica un movimiento permanente de retroalimentación entre la acción y la reflexión de los Hombres sobre el Mundo para su transformación.
- 4 Puiggrós, A.; José, S.; Balduzzi, J.: "Hacia una Pedagogía de la Imaginación para América Latina". Editorial Contrapunto; Buenos Aires, 1988; pág. 84
- 5 Freire, P.; "Pedagogía del Oprimido"; Edt. Siglo XXI; Buenos Aires; 1974; pág. 46
- 6 Cada estrato social tiene un "sentido común" y un "buen sentido", que son las formas en que las concepciones del mundo y del ser humano más comunes se hacen presentes en todos los individuos. Por tanto, todos tenemos una perspectiva ideológica, pero el sentido común sufre la presión de la lucha de clases y tiende a conformarse en función de la hegemonía, tiñendo a los sectores populares con la concepción del mundo de los sectores dominantes. Considerando el planteo Gramsciano podemos aseverar que el núcleo de buen sentido se va conformando sobre las experiencias propias de la lucha. Para este autor, la filosofía crítica es la superación del sentido común hegemonizado; por eso el principio de toda filosofía es realizar la crítica del sentido común. Y desde este punto de vista, la filosofía crítica posee una función educadora, aun cuando se destaca que no hay una división entre saber e ignorancia, porque a diferencia de lo que plantea el positivismo todos los hombres son filósofos. Sin embargo, existe una diferencia entre la filosofía espontánea y la filosofía crítica y conciente, que implica un saber orgánico y articulado: la filosofía de la praxis se relaciona con el buen sentido y la crítica con la política. En cuanto a la institución escolar Gramsci destaca que, junto con la iglesia, es la principal organización cultural en toda sociedad. Es en el sistema escolar donde se establecen los puntos de contacto entre los intelectuales y las masas populares, por eso la escuela puede transmitir visiones hegemónicas del mundo y formar ciudadanos funcionarios, pero también puede presentar las visiones del mundo según son plasmadas u ordenadas por los intelectuales críticos. Pérez Rubio, Ana M.; Reseña del libro: Etchegoyen, M. (2003) "Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común"; Buenos Aires, Editorial Stella; en <http://edrev.asu.edu/reviews/revs74.htm>; enero de 2005.
- 7 Freire, P.; "El Grito Manso"; Edt. Siglo XXI; Buenos Aires, 2003.
- 8 Freire, P.; "Pedagogía del Oprimido"; Edt. Siglo XXI; Buenos Aires; 1974; pág.90
- 9 Freire, P.; "Pedagogía de la Esperanza"; Edit. Siglo XXI; México 1993. pág. 29
- 10 Ibidem; pág. 39
- 11 Ibidem; pág. 40
- 12 Ibidem; pág. 103 - 104. El subrayado es nuestro.
- 13 Freire, P. ; "La educación en la ciudad"; Edt. Siglo XXI; México, 1997.

BIBLIOGRAFÍA

- Baudelot y Establet; "La Escuela Capitalista de Francia"; Siglo XXI; México; 1980.
- Bourdieu, P. "Capital Cultural, Escuela y Espacio Social"; Siglo XXI, Buenos Aires, 1997.
- Campusano Volpe, F.; "Althusser, la sociología y la educación."; en Torres, C. A. y Rivera, G. (coords.); "Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas"; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires, 1994.
- Freire, P. ; "La Educación en la Ciudad"; Edt. Siglo XXI; México, 1997.
- Freire, P.; "Pedagogía del Oprimido"; Edt. Siglo XXI; Buenos Aires; 1974.
- Freire, P.; "El Grito Manso"; Edt. Siglo XXI; Buenos Aires, 2003.
- Freire, P.; "Pedagogía de la Esperanza"; Edit. Siglo XXI; México 1993.
- Hernández, I. y otros; "Saber Popular y Educación en América Latina"; Ediciones Búsqueda- CEAAL; Buenos Aires, 1985.
- Pérez Rubio, Ana M.; Reseña del libro: Etchegoyen, M. (2003) "Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común"; Buenos Aires, Editorial Stella; en <http://edrev.asu.edu/reviews/revs74.htm>; Enero de 2005.
- Puiggrós, A.; "La sociología de la educación en Baudelot y Establet," en Torres, C. A. y Rivera, G. (coords.); "Sociología de la Educación. Corrientes Contemporáneas"; Miño y Dávila Editores; Buenos Aires, 1994.
- Puiggrós, A.; José, S.; Balduzzi, J.: "Hacia una Pedagogía de la Imaginación para América Latina". Editorial Contrapunto; Buenos Aires, 1988.
- Varela, J. "Sociología de la Educación. Algunos modelos críticos"; Publicación electrónica de la Universidad Complutense de Madrid; Madrid; 2002; en <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario>

DIALOGO CON PAULO FREIRE

Freire, Paulo; "Pedagogía de la Esperanza";
Edit. Siglo XXI; México 1993.

Nos proponemos compartir un diálogo que mantuvo Freire con campesinos de la Selva de Pernambuco en 1947, como ejemplo tangible del cuidadoso trabajo que realizara el pedagogo brasileño partiendo del 'sentido común' hacia 'núcleos de buen sentido', en donde alfabetización y concienciación se vuelven sinónimo.

Este diálogo lo lleva a recordar encuentros con campesinos en diferentes países latinoamericanos, cuyo inicio se caracterizaba por un incómodo silencio a franquear, que atestiguaba la acostumbrada distancia entre quien es considerado el único portador del saber, frente a quienes habían 'aprendido' a asumir un no saber.

"Después de algunos momentos de buen debate con un grupo de campesinos el silencio cayó sobre nosotros y nos envolvió a todos. El discurso de uno de ellos fue el mismo, la traducción exacta del discurso del campesino chileno que había oído en (otro) atardecer.

- Muy bien les dije, yo sé, ustedes no saben. Pero ¿Porqué yo sé y ustedes no saben?

Aceptando su discurso, preparé el terreno para mi intervención. La vivacidad brillaba en todos. De repente la curiosidad se encendió. La respuesta no se hizo esperar.

- Usted sabe porque es doctor. Nosotros no.

- Exacto. Yo soy doctor. Ustedes no. Pero ¿porqué yo soy doctor y ustedes no?

- Porque fue a la escuela, ha leído, estudiado, y nosotros no.

- ¿Y porqué fui a la escuela?

- Porque su padre pudo mandarlo a la escuela, y el nuestro no.

- ¿Y porqué los padres de ustedes no pudieron mandarlos a la escuela?

- Porque eran campesinos como nosotros.

- ¿Y qué es ser campesino?

- Es no tener educación ni propiedades, trabajar de sol a sol sin tener derechos ni esperanza de un día mejor.

- ¿Y por qué al campesino le falta todo eso?

- Porque así lo quiere Dios.

- Y ¿quién es Dios?

- Es el Padre de todos nosotros.

- ¿Y quién es padre aquí en esta reunión?

Casi todos, levantando la mano, dijeron que lo eran.

Mirando a todo el grupo en silencio, me fijé en uno de ellos y le pregunté:

- ¿Cuántos hijos tienes?

- Tres.

- ¿Serías capaz de sacrificar a dos de ellos, sometiéndolos a sufrimientos, para que el tercero estudiara y se diera buena vida en Recife? ¿Serías capaz de amar así?

- ¡No!

- Y si tú, hombre de carne y hueso, no eres capaz de cometer tamaña injusticia, ¿cómo es posible entender que la haga Dios? ¿Será de veras Dios quien hace esas cosas?

Un silencio diferente, completamente diferente del anterior, un silencio en que empezaba a compartirse algo. Y a continuación:

- No. No es Dios quien hace todo eso. ¡Es el patrón!

Posiblemente aquellos campesinos estaban, por primera vez, intentando el esfuerzo de superar la relación que en la Pedagogía del Oprimido llamé de "adherencia" del oprimido al opresor, para, "tomando distancia de él", ubicarlo "fuera" de sí, como diría Fanon .

A partir de ahí, habría sido posible también ir comprendiendo el papel del patrón, inserto en determinado sistema socioeconómico y político, ir comprendiendo las relaciones sociales de producción, los intereses de clase, etc.

La falta total de sentido sería que después del silencio que interrumpió bruscamente nuestro diálogo yo hubiera pronunciado un discurso tradicional, con frases hechas, vacío, intolerante.

Para Paulo Freire el proceso de alfabetización se centra en el diálogo que nos permite partir de la lectura del mundo, para realizar la lectura de la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. La alfabetización comprende una autoformación de la que resulta una posición activa de los sujetos

frente a su contexto; conlleva una incorporación e "implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial -cosas muertas o semimuertas-, sino en una actitud de creación y recreación".

La educación como práctica de la libertad.

Guías de lectura para trabajar el texto:

Paulo Freire,

"El grito manso", 2º edición, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.



Grupo I: "Práctica de la pedagogía crítica" Guía de lectura

-¿Cómo se relacionan la curiosidad, la búsqueda esperanzada y la educabilidad?
-¿Cómo se vinculan el enseñar y el aprender con el concepto de inteligibilidad del mundo?
-¿Cómo se sustenta una intervención ética y estética en la práctica educativa?
-¿Qué posibilidades le otorga Freire a la educación emancipadora en el contexto del neoliberalismo?

Grupo II: "Elementos de la situación educativa" Guía de lectura

-¿Qué elementos sitúa Freire como componentes de la práctica educativa?
-¿Cuál es el lugar que asume el docente en la educación popular emancipatoria?
-¿Cómo define la experiencia de la construcción del conocimiento?
-¿Cómo concibe la relación entre autoridad y libertad?

Grupo III: "La lucha no se acaba, se reinventa" Guía de lectura

- ¿En qué fundamenta Freire la naturaleza política del proceso educativo?
-¿Cómo se sustenta una intervención ética y estética en la práctica educativa?
-¿Qué posibilidades le otorga Freire a la educación emancipadora en el contexto del neoliberalismo?



Barthes decía que la vida de un maestro se divide en tres etapas. En la primera enseña lo que sabe. En la segunda, lo que no sabe. Y, en la tercera, se entrega al aprendizaje de desaprender... Al final de tal proceso, posiblemente con la llegada de la vejez, Barthes se sentía portador de un nuevo saber, al que daba nombre de sapiencia: el saber sabroso. Y, sin el menor embarazo, admitía ser sabio. Sabio, por sus raíces etimológicas, significa "el que degusta". Ser sabio no es tener acumulado conocimientos en grado superlativo: es haber desarrollado la capacidad erótica de sentir el gusto por la vida. Como él mismo dice, sapiencia es "nada de poder, una pizca de saber, y el máximo posible de sabor".

Jornadas de Lectura y taller:

18 de octubre y
8 de noviembre de 2008

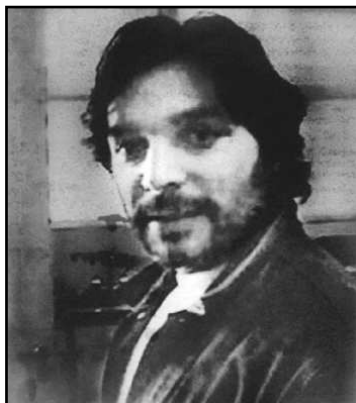
Organiza:

Secretaría de
Cultura de Amsafe Rosario



En la sede gremial, Catamarca 2332
Rosario - Santa Fe - Argentina

Paulo Freire
1993 - Contratapa de
"Cartas a quien pretende enseñar"



CARLOS FUENTEALBA

**NUESTRO MEJOR HOMENAJE ES
SEGUIR LA LUCHA**