

Paulo Freire: otras infancias para la infancia

Walter Omar Kohan

Doctor en Filosofía
Universidade do Estado do Rio
de Janeiro
wokohan@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-2263-9732>

Artículo de investigación

Recepción: 14 de Junio de 2019
Aprobación: 27 de noviembre de 2019
<https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10482>

Resumen

En el texto se piensan las contribuciones de Freire sobre la infancia. Conscientes de que la infancia no fue un eje central de sus preocupaciones, aquí se muestra una contribución singular del maestro, justamente en un tópico *menor* de su obra. Para eso se hace un estudio de la lectura que el propio Freire ofrece de su infancia, en *Cartas a Cristina*, texto autobiográfico en el que dialoga públicamente consigo mismo. De igual modo, se destaca la imagen de la infancia allí presente y se complementa este estudio con algunas referencias a otras obras — *La importancia de leer y el proceso de liberación*, *Esa escuela llamada vida*, *Acerca de Educación -Diálogos*, *Por una pedagogía de la pregunta*, *A la sombra de este árbol* y *Pedagogía de la indignación*, — en las que el educador pernambucano presenta una concepción de la infancia

Referencia bibliográfica para citar este artículo

Kohan, W. (2019). Paulo Freire: otras infancias para la infancia. *Praxis & Saber*, 11(25), 279-316. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10482>

y la niñez que desborda la más tradicional idea de infancia, como etapa cronológica, para instaurarla como fuerza de la vida, incluso, o sobre todo, en el caso de una revolución.

Palabras clave: Paulo Freire, infancia, niñez, revolución, tiempo

Paulo Freire: other childhoods for children

Abstract

The text analyzes Paulo Freire's contributions on childhood. Considering that childhood was not a central axis of his concerns, this document presents a singular contribution of the teacher, precisely in a minor topic of his work. To this end, a study is made of Freire's own reading of his childhood in *Letters to Christine*, an autobiographical text in which he dialogues publicly with himself. Likewise, the image of childhood lying there is highlighted and this study is complemented with some references to other works - *The Importance of the Act of Reading*, *That School Called Life*, *On education: Some dialogues*, *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*, *In the Shadow of this Mango Tree*, and *Pedagogy of Indignation* — works in which the educator from Pernambuco presents a conception of childhood and early life that goes beyond the most traditional idea of childhood, as a chronological stage, in order to establish it as a force of life, even, or particularly, in the case of a revolution.

Keywords: Paulo Freire, childhood, early life, revolution, time

Paulo Freire : d'autres enfances pour les enfants

Résumé

Le texte analyse les contributions de Paulo Freire à l'enfance. Compte tenu du fait que l'enfance n'était pas un axe central de ses préoccupations, ce document montre une contribution singulière de

l'enseignant, précisément dans un sujet mineur de son travail. Pour ce faire, on étudie la lecture faite par Freire de sa propre enfance dans *Lettres à Christine*, un texte autobiographique dans lequel il dialogue publiquement avec lui-même. De même, l'image de l'enfance qui y est présente est soulignée et cette étude est complétée par quelques références à d'autres ouvrages — *L'importance de l'acte de lire et le processus de libération*, *Cette école qu'on appelle la vie*, *À propos de l'éducation: certains dialogues*, *Pour une pédagogie de la question*, *À l'ombre de ce manguier* et *Pédagogie de l'indignation* — des ouvrages dans lesquels l'éducateur de Pernambuco présente une conception de l'enfance et de la petite enfance qui dépasse l'idée la plus traditionnelle de l'enfance, en tant qu'étape chronologique, pour l'établir comme force de vie, voire ou particulièrement, dans le cas d'une révolution.

Mots-clés : Paulo Freire, enfance, petite enfance, révolution, temps

Paulo Freire: outras infâncias para a infância

Resumo

No texto se pensam as contribuições de Paulo Freire sobre a infância. Consciente de que a infância não foi um eixo central de suas preocupações, aqui mostra-se uma contribuição singular do maestro, justamente em um tópico menor do que sua obra. Para isso, é feito um estudo da leitura que o próprio Freire oferece desde sua infância em *Cartas a Cristina*, texto autobiográfico no qual ele dialoga publicamente consigo mesmo. Da mesma forma, destaca-se a imagem da infância ali presente e complementa-se este estudo com algumas referências a outras obras— *A importância de ler e o processo de libertação*, *Essa escola chamada vida*, *Acerca de Educação - Diálogos*, *Por uma pedagogia da pergunta*, *à sombra desta árvore* e *Pedagogia da indignação* — obras nas que o educador pernambucano apresenta uma concepção da infância que transborda a ideia mais tradicional da infância, como etapa cronológica, para estabelecê-la como força da vida, incluso, ou sobre tudo, no caso de uma revolução.

Palavras-chave: Paulo Freire, infância, revolução, tempo

Introducción

Jamás, ni siquiera cuando aún me resultaba imposible comprender el origen de nuestras dificultades, me he sentido inclinado a pensar que la vida era lo que era y que lo mejor que se podía hacer frente a los obstáculos era simplemente aceptarlos [...] desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. (Freire, 2008, p. 13)

Hasta marzo de aquel año habíamos vivido en Recife en una casa mediana, la misma casa en la que nací, rodeada de árboles, algunos de los cuales eran como personas para mí, tal era la intimidación que tenía con ellos. (Freire, 2008, p. 42)

El presente texto se inscribe en un proyecto más amplio para pensar las contribuciones de Freire, no solo en sus aspectos más clásicos, en torno a la relación entre educación y política, sino en este caso, su relación con la infancia. Varios autores son conscientes de que la infancia no fue un eje central de sus preocupaciones (Mafra, 2007; Peloso & Paula, 2010; Santos, Alves & Silva, 2011; Santos & Silva, 2007). Al contrario, al registrar su preocupación también por la educación de niños y niñas, en particular, por los de las clases populares (Peloso & Paula, 2010), su énfasis claramente es la educación, la cultura popular y, en específico, la de los jóvenes, los adultos y las adultas.

Sin embargo, su inquietud mayor no es esta o aquella práctica educativa, sino cualquier práctica, independientemente de la edad y del contexto. Por ejemplo, al hablar de su visión de la ética en la práctica educativa, afirma en *Pedagogía de la Autonomía* (2017), que es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica¹ (Freire, 2017, p. 8).

Esta referencia es una entre muchas, a través de la que el autor hace pensar en que, más que de este o aquel nivel educativo, él está interesado en la práctica educativa en su conjunto y en

¹ N. del T. Las citas bibliográficas que no fueron encontradas en español fueron traducidas libremente.

cómo los educadores y las educadoras la viven. Con lo anterior en mente, el objetivo es mostrar la singular contribución del maestro pernambucano, justamente en un tópico *menor*, aunque presente como un telón de fondo de sus preocupaciones. Tal vez la infancia adquiera un cuerpo especial, sorprendente e insospechado.

Para la consecución del objetivo propuesto, en la primera parte, se estudia la lectura que el propio Freire ofrece de su infancia cronológica en *Cartas a Cristina*, texto autobiográfico en el que, provocado por la invitación de su sobrina, se lanza a un diálogo público consigo mismo. Así, en las dos primeras secciones de este texto, *La invitación a visitar la infancia y Una lectura – infantilmente adulta– de la infancia*, se presenta esa lectura con algunas referencias complementarias a otras obras – *La importancia de leer y el proceso de liberación, Esa escuela llamada vida, Acerca de Educación – Diálogos, Por una pedagogía de la pregunta, A la sombra de este árbol y Pedagogía de la indignación*—.

En la tercera sección: *Una forma conjuntiva y conectiva de vivir la infancia cronológica*, se explora esa imagen de niño conjuntivo y conectivo que Freire se dio a sí mismo. En la cuarta sección: *Otras referencias, ya no siempre cronológicas, a la infancia cronológica, a la propia, y a la de sus hijos e hijas*, se estudian algunos pasajes en los que Freire se refiere a su infancia y a la de sus hijos e hijas, así como una declaración singular de su hijo menor respecto a la relación entre ellos. Ya en *Una infancia no cronológica* se presta atención a una única visión negativa de la infancia que aparece en los textos estudiados. En *La infancia más afirmativa de Paulo Freire: la revolución*; se observan otros testimonios en los que el educador pernambucano presenta una concepción de infancia y niñez que desborda la más tradicional idea de la infancia, como etapa cronológica para instaurar una niñez como fuerza de vida, no solo para la vida individual de un ser humano en cualquier edad, sino, incluso, o sobre todo, para la vida colectiva, es decir; para una revolución política. Finalmente, se hace referencia a un texto publicado recientemente por su sobrina y prima Nathercinha, en el que son publicadas las cartas que Freire le envió, mencionadas en *Cartas a Cristina* (Freire, 2008, p. 27) y que revelan, de forma cristalina, el lugar de la infancia en su vida y en su pensamiento.

La invitación a visitar la infancia

Volverme sobre mi infancia remota es un acto de curiosidad necesario” (Freire, 2008, p. 31).

Freire habla y escribe repetidas veces sobre su infancia cronológica, en libros, entrevistas y cartas. Uno de los textos publicados en el que más habla de su infancia es en *Cartas a Cristina*, escrito entre 1993 y 1994², donde le habla a su sobrina cuando él tenía más de setenta años de edad. La infancia está cronológicamente lejos. El intercambio epistolar con Cristina comienza cuando Freire vive en Suiza, en la década de los 70. En determinado momento, la sobrina le hace un pedido especial a su tío:

Me gustaría —me decía— que me fueses escribiendo cartas contando algo de tu propia vida, de tu infancia, y que poco a poco me fueras relatando las idas y venidas por las que te fuiste transformando en el educador que hoy eres. (Freire, 2008, p. 27)

Freire no se desentiende de la invitación. Al contrario, la toma como un desafío para una investigación autobiográfica, para una búsqueda y encuentro consigo mismo. Como se observa en el epígrafe de la presente sección, lo considera un acto necesario en la medida en que puede permitir una mejor comprensión de su presente. Ese encuentro interesa, especialmente, no por una particular curiosidad biográfica respecto del educador pernambucano, sino porque se considera como una promesa que permite dilucidar las razones y el fondo de una historia personal, y sobre todo, el recorrido histórico de alguien que ama y vive de la educación.

En otras palabras, la búsqueda puede ofrecer significados y sentidos, no solo para la vida particular de Freire, sino para que cualquier educador y educadora se inspire para pensar y vivir una forma singular de relacionarse con su propia infancia cronológica. La búsqueda de Freire, la necesidad de indagar en su edad temprana puede también significar la apertura a una nueva infancia en la relación de educadores y educadoras con su propia infancia. No se

² Otros textos en los que Paulo Freire hace referencia a su infancia son: *A importância do ato de ler em três artigos que se complementam* (1981-1989), *Sobre educação: diálogos* (1982, con S. Guimarães) y *Por uma pedagogia da pergunta* (1985, con Antonio Faundez).

trata de que, para un educador o educadora, el rescate de su infancia sea garantía de una educación cuestionadora, tampoco de que esta recuperación que el autor hace de la suya sea un modelo, pero sí que ella puede ser inspiradora y dar nacimiento a otras posibles vidas educadoras. Quién sabe, se puede correr el riesgo, tal vez se pueda encontrar también inicios, no solo cronológicos, de otra relación con la infancia no cronológica para una vida educadora, la de cualquier educador o educadora.

La forma epistolar del escrito, que al autor tanto le agrada, contribuye para que la expresión sea una especie de diálogo público consigo mismo, en particular, con aquellos primeros años en Recife y, después en Jaboatão. Para Freire, el regreso a su infancia cronológica, a través de la escritura de la memoria termina siendo casi un imperativo para entenderse mejor, para establecer, mediante una arqueología, una continuidad histórica entre su presente de educador, internacionalmente reconocido, con su pasado de niño, con todas las marcas contrastantes de su infancia específica: la dureza del hambre, pero también la íntima relación con la naturaleza, la falta de condiciones para pagar una escuela secundaria, así mismo la intensidad y voracidad del estudio y la lectura con el estímulo materno y paterno, cuando las puertas de las escuelas se abren; en fin, los diversos miedos y las muchas alegrías de la vida de un niño de su clase, en su contexto, en el tiempo histórico que le tocó vivir, en el Pernambuco en crisis de los años 30. Así, ya casi al final de la vida, en el presente de sus últimos años, Freire retorna a su mundo cronológico infantil e intenta revivir y hacer otra vez presente aquel pasado no tan remoto de los primeros años de la vida: *A la sombra de este árbol*, (1995).

Una lectura —infantilmente adulta— de la infancia

“Hoy, mirando hacia atrás desde mis setenta y dos años, hacia tan lejos, percibo claramente cómo las cuestiones ligadas al lenguaje, a su comprensión, siempre estuvieron presentes en mí” (Freire, 2008, p. 67).

Ciertamente, la lectura que Freire hace de su infancia en *Cartas a Cristina* es, como no podría ser de otra manera, más adulta que infantil. Por un lado, porque es un Freire maduro, de ideas depuradas, de aventuras mayores, aunque nunca acabadas,

que escribe y busca, en el Freire niño, muchos de aquellos trazos que, aunque embrionarios, ya configuran aquello en lo que se va a convertir. Por eso, la marca principal de este diálogo consigo mismo es una especie de continuidad que él percibe entre su infancia cronológica y su adultez, también cronológica.

Por eso, Freire se reconoce en su infancia cronológica. La primera marca fuerte que él percibe en ella es su rebeldía política con respecto a la situación del mundo que vive. Esa primera marca es una especie de insatisfacción frente al orden de las cosas que él registra en sí mismo desde niño. Así, registra en su infancia anticipaciones de lo que después se manifestará más claramente en su pensamiento y en su vida, desde una cierta formación política incipiente por su papá militar, Joaquim Temístocles Freire, en su crítica a la división del trabajo manual del intelectual, hasta el testimonio de cuerpo y palabra de su tío João Monteiro.

Estas son dos figuras centrales que le dan lecciones políticas importantes en esos primeros años: sus primeros concientizadores. Ambos, además de la propia percepción de la vida social en Jaboatão, son las fuentes principales de esa lectura crítica inicial de la realidad nordestina y brasileña. En relación con su primera formación política, Freire cuenta lo que aprendió, por ejemplo de su tío: “En nuestras pláticas con él [...] periodista de oposición que con su valentía y pureza pasaba dos días en casa y tres en la cárcel—tuve mi primer ‘curso’ de realidad brasileña” (Freire, 2008, p. 61).

Del mismo modo, el autor recuerda:

En 1928 escuchaba decir a mi padre y a mi tío Monteiro que no solo era necesario cambiar el estado de cosas en que vivíamos sino que había que hacerlo con urgencia. El país estaba siendo destruido, despojado, humillado. Y entonces, la frase célebre: *Brasil está al borde del abismo*. (Freire, 2008, p. 62)

Al mismo tiempo, con poca edad, experimenta de cerca la represión y tortura al tío João Monteiro por la Policía Civil de Pernambuco. Freire siente el testimonio del cuerpo que sufre las atrocidades de la dictadura: en él percibe los efectos de la represión, pero también, el coraje y el valor de la resistencia, de la no claudicación, de la lucha irrenunciable por la libertad, de la palabra y de la vida. Con el cuerpo en pésimo estado de tanto ser torturado, el tío muere de tuberculosis en 1935, un año después de la muerte

de su papá, cuando Freire tenía 13 años. El papá también lo impacta debido al testimonio de la palabra y de la condición económica que está forzado a ofrecer a su familia, como capitán activo del ejército y después, por tener que jubilarse por problemas de salud.

De este modo, las bases de su pensamiento político comienzan en esos primeros años en que Freire percibe su más firme convicción de la necesidad de transformar el mundo: “desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado. Que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar” (Freire, 2008, p. 31). Esto fue posible porque, según se puede observar en otra carta, desde su niñez, Freire está atento a todo: “mi curiosidad epistemológica estuvo constantemente pronta para actuar” (Freire, 2008, p. 117).

Con respecto a este tema, aunque la mudanza de Recife a Jaboatão sea vista negativamente por Freire niño, el adulto percibe lo positivo en la aplicación del mundo para una vida que sale de la comodidad del patio de su casa, para encontrarse, desnudo y crudo, con las marcas más directas de lo que Freire llama “*tradicción autoritaria brasileña*” y la “*memoria esclavista*” del país (Freire, 2008, p. 74), así como el ejercicio autoritario del poder no solo por las élites gobernantes, sino por el carnicero, los profesores y profesoras, los vecinos, en fin, el autoritarismo como marca que habita en los que hacen parte, incluso en clases sociales antagónicas, de una cultura dominante, aquella que explota y que lleva a los campesinos a la miseria.

Freire niño ya nota que, en esta cultura, el dominado internaliza y reproduce los valores dominantes, de forma tal, que la lucha contra este estado de cosas necesariamente exigirá una transformación cultural y, más específicamente, educativa. En la vida cotidiana del campo pernambucano el educador percibe, desde niño, su futuro, su vocación, pero no solo eso; esta vivencia directa de la cruda realidad económica y política le va propiciando una lectura de la realidad brasileña en la que Freire encuentra las razones más profundas de su pensamiento político y pedagógico.

Hay, por tanto, en esa primera marca, que Freire reconoce en su pasado al repasar esas cartas, una relación muy afirmativa con la infancia: él busca, ¡y encuentra!, en su tiempo de niño, el Freire que es en el tiempo actual: su infancia cronológica no es falsa pues vive en su presente. Su tiempo de niño repercute con intensidad

en su madurez. Una primera marca es el inicio de un educador sensible a un estado de cosas que condena, él observa que una gran parte de los que le rodean tiene una vida inhumana, tanto por las condiciones en que vive como por la represión que recibe cuando se rebela contra ella.

Una segunda marca, también afirmativa de esta lectura, se relaciona con el gusto, que, desde pequeño, Freire manifiesta por el mundo de las letras, por la lectura, por las cuestiones de sintaxis y gramática del portugués, de la lingüística, en últimas, el mundo del estudio que lo cautiva desde su más tierna edad. Así, vibra afirmativamente con sus inicios en la lectura de la palabra que supone también una lectura del mundo. Descubre en esos inicios, una fuente de su presente, su razón de ser. En otro texto, afirma: “la retomada de la infancia distante [...] me es absolutamente significativa” (Freire, 1989, p. 12).

Como educador, de cierto modo especialista en la cuestión de la lectura, juzga importante y necesario el paso por su propia infancia cronológica para comprender las complejidades del acto de leer. Su infancia no lo decepciona, la descripción de su propia alfabetización es extremadamente bonita, delicada y cuidadosa, al narrar el momento en que es alfabetizado por la mamá y por el papá, en el patio de la casa en Recife, a la sombra de los árboles de mango. Palitos de las ramas de los árboles, que a veces se convierten en tiza, el dibujo de las palabras y las frases sobre la tierra que se transforma en pizarra. Freire no es alfabetizado con el manual, sino con palabras de su mundo y sale de la casa a la escuela, ya alfabetizado (Freire, 2008, p. 46). Su inicio en la lectura de las palabras es placentero y juguetón en una lectura de un mundo amigo y hospitalario, de gran intimidad con los árboles y la naturaleza, de un mundo familiar, amoroso, afable y dialógico. En esa alfabetización, la lectura de la palabra se inicia en consonancia con la lectura del propio mundo: las primeras palabras escritas y leídas son las palabras que componen el mundo, no hay ruptura ni distancia entre ellas.

Ese mismo episodio sobre su inicio en las palabras, así como la importancia de los árboles y del patio de la casa en su infancia, lo refiere en otros textos, algunos inclusive con más detalles y aspectos. Por ejemplo, en un trecho también autobiográfico de *A la sombra de este árbol* (Freire, 1995) en una sección titulada *Mi primer mundo*, el patio aparece aquí como *mi inmediata objetividad*, o *primer no-*

yo geográfico y marca tan profundamente a Freire que renace en la memoria de manera tan inesperada como fuerte, por ejemplo, en Suiza, en pleno *tercer* exilio, al leer una carta llegada de Recife. En Ginebra, se revela a sí mismo como el niño que dibuja palabras y frases en el suelo sombreado por los árboles de mango (Freire, 1995, p. 25).

En este texto, el patio de la casa en la Carretera del Encantamiento, 724, en el barrio de Casa Amarilla en Recife (Freire & Guimarães, 1982, p. 14), representa lo más propio de la identidad del educador, sus raíces, su escuela informal, en la que él se alfabetiza y se afirma como referencia para hacerse educador mundano. Ese suelo está atravesado inicialmente por el trato amoroso de su mamá y de su papá y el ingreso a la escuela privada de Eunice Vasconcellos. La primera escuela formal, por tanto, la percibe como una especie de prolongación y profundización del inicio en el mundo de las letras en el patio de la casa. No hay ruptura entre la casa y la escuela; al contrario, esta es apenas la continuidad de aquella o, en otras palabras, la escolarización ya comenzó mansamente en casa. Esa lectura de las palabras y del mundo va a ser ampliada aún más, con la mudanza para Jaboatão, que implica una mudanza al atraso, a la pobreza, a la miseria, al hambre, al tradicionalismo, a la conciencia mágica, a las estructuras de despojo y al autoritarismo de un tiempo, una cultura y una realidad política pernambucanas, nordestinas y brasileñas que marcan a fuego los sueños de libertad, democracia y justicia, en el pensamiento y en la vida de Freire. Con la mudanza de Recife para Jaboatão se amplían las palabras porque se amplía el mundo, del amoroso y cuidadoso patio de la casa de la familia a la dura e injusta realidad rural del nordeste brasileño.

La experiencia de la propia alfabetización infantil es también retomada en un texto que recoge una intervención de Freire, en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, en Campinas, en noviembre de 1981 (Freire, 1989). En él, reafirma la importancia de recuperar su relación con la lectura durante la infancia cronológica y muestra con ese relato lo concreto que fue ese inicio, pues revela los nombres de sus primeras palabras leídas y escritas en el patio de la casa, venidas de su universo infantil: de los pájaros —del *sanhaçu*, del *olha-pro-caminho-quem-vem*, del *bem-te-vi*, del *sabiá*— de los animales —gatos de familia; joli, el viejo perro del papá—, de los accidentes geográficos y climáticos, reales e imaginarios:

lagos, islas, riachuelos, viento, nubes, y de la transformación de los colores de los mangos que enseñaban el significado del verbo *amolegar*³; palabras de ese mundo natural que hacen parte tan armoniosamente de su infancia cronológica.

Se destaca un aspecto en este relato de su recuperación en sus inicios en las letras: su insistencia en el hecho de que la *lectura* de su mundo fue hecha infantilmente, o sea, que él no fue un niño anticipado en hombre, un racionalista de pantalones cortos (Freire, 1989, p. 16) y que su papá y su mamá alfabetizadores cuidaron para que su *curiosidad de niño* no fuese distorsionada por estar entrando en el mundo de las letras: el desciframiento de la palabra acompañaba *naturalmente* la lectura del mundo propio. Hasta los materiales y el escenario contribuían: no había ruptura entre el mundo de la vida y el mundo de la alfabetización, en el que el salón del era la sombra de los árboles, el suelo, la pizarra y la tiza eran los palitos de los árboles.

Esta observación es significativa, pues ayuda a entender las razones de Freire para mantener una dimensión infantil durante toda su vida. Inclusive sus *Pedagogías* más tardías, como *Para una pedagogía de la pregunta* parecen más infantiles que la *Pedagogía del Oprimido*, por ejemplo. En la primera, la forma de *diálogo*, el tono, *curioso* y el contenido, que está enfocado en el valor educacional de la pregunta, tienen un tono mucho más infantil que en la segunda, más categórica, tajante, segura de sí y con más fuertes presupuestos teóricos e ideológicos.

Otro aspecto destacable es lo que este testimonio dice respecto al *lenguajar* infantil con el que Freire se refiere a su infancia cronológica, lo narra en un congreso de lectura: *Evento de educadores y educadoras, adultas*. Freire llena su relato sobre su infancia cronológica de expresiones infantiles: *gargalhando zombeteiramente, peraltices das almas, passarinhos manhecedores*⁴; junto a otras, como la ya vista *curiosidad infantil*,

3 Una palabra de uso común en Brasil, especialmente entre niños y niñas, para referirse al acto de ablandar las frutas. Por ejemplo, el mango antes de chuparlo.

4 Expresiones con la que Paulo Freire se refiere de forma infantil a las carcajadas burlonas, a las travesuras de las almas en pena y a los pajaritos que acompañan el amanecer.

que llenan sus recuperaciones de la infancia y muestran una *nostalgia mansa* de la infancia y, al mismo tiempo, una especie de reconocimiento de que, incluso entre educadores y educadoras, muchas interesadas en la educación de jóvenes, adultos y adultas, hay ciertas cosas que solo se pueden expresar, a través de palabras infantiles.

El *lenguajear* infantil aparece así como una fuerza expresiva que excede, desborda, el lenguaje adulto y también el académico. Entonces, parece que más allá de la edad cronológica del sujeto hablante, la infancia tiene una fuerza expresiva singular. Como se verá en otra sección, no son justamente las cosas más sin importancia las que se pueden nombrar con palabras infantiles.

Volviendo a las *Cartas a Cristina* (2008), una de ellas, la décima carta, expresa aún ese mismo gusto por las letras. Algunos años después cuando relata sus peregrinaciones, ya joven, retorna a Recife, con una mejor condición económica. Ahora el trabajo como profesor le permite contribuir con la economía de la casa y también, comprar libros y revistas especializadas; las librerías son el destino preferido de los paseos y lugar de encuentro con amigos. Un ejercicio, en esas andanzas por las librerías de la capital del Estado de Pernambuco con otros jóvenes es descrito como *curiosidad infantil* (Freire, 2008, p. 94): como en un ritual se ubican todos los amigos alrededor del cajón con libros que están a punto de ser abiertos y surge la ansiedad, la sorpresa, la curiosidad por los nuevos libros que llegan para despertar el deseo del saber: los olores de los libros que quedan guardados en la memoria corporal, la singularidad del primer encuentro con las letras, que después se recreará en la tranquilidad de la casa.

Incluso, con varias librerías, cercanas unas de otras, el ritual de espera de apertura de la caja con libros siempre se renueva. Los libros son de lenguaje, gramáticas, lingüística y filosofía del lenguaje. La lengua portuguesa y una relación fuertemente estética con ella concentran su atención. En Recife, las vivencias de Jaboatão encuentran un contexto propicio para una reflexión más crítica y cuidadosa (Freire, 2008, pp. 94-96).

Así, las formas con las que algunas inspiraciones nacen repercuten mucho tiempo; quien sabe nunca olvida. En el caso de Freire se pueden incluir su intimidad con la naturaleza, su análisis crítico y su insatisfacción frente a la realidad política brasileña, un

deseo irrefrenable de cambio, su gusto por las letras, su fascinación por todo lo que tuviese que ver con la lengua portuguesa: todo eso nace en casa, en su infancia y por la forma, modo y figura como nació, puesto que lo hizo para permanecer en el tiempo.

Una forma conjuntiva y conectiva de vivir la infancia cronológica

Nuestra geografía inmediata era para nosotros, sin lugar a dudas, no sólo una geografía demasiado concreta, si puedo decirlo así, sino una que tenía especial significación. En ella se interpenetraban dos mundos, dos mundos que vivíamos intensamente. El mundo de los juegos en el que, siendo niños, jugábamos fútbol, nadábamos en el río, volábamos papalotes, y el mundo en el que, siendo niños, éramos sin embargo hombres precoces, preocupados por nuestra hambre y por el hambre de los nuestros. [...] En el fondo vivíamos, como ya lo he señalado, una ambigüedad radical: éramos niños que se habían anticipado a ser gente grande. Nuestra niñez quedaba siempre comprimida entre el juego y el trabajo, entre la libertad y la necesidad. (Freire, 2008, pp. 36-37)

Nacidos así, en una familia de clase media que sufriera el impacto de la crisis económica de 1929, éramos “niños conectivos”: participando del mundo de los que comían, aunque comiésemos poco, también participábamos del mundo de los que no comían, aunque comiésemos más que ellos —el mundo de los niños y las niñas de los arroyos, de los mocambos, de los cerros. (Freire, 2008, p. 38)

“Es decir, yo suelo hasta decir que yo y mi hermano éramos niños conjunción, es decir, conectivos, función de vincular una oración con la otra, etc.” (Freire, como se citó en Blois, 2005, p. 28).

El deterioro de la situación económica de la familia, que exige la mudanza de Recife para Jaboatão, donde las dificultades económicas se profundizan, marca también una mudanza parcial en esa relación con la naturaleza tal y como Freire la vive en Recife. Los epígrafes de esta parte muestran claramente ese paso en que una relación más propiamente infantil, marcada por el juego, la intimidad, la cuasi fusión con la naturaleza, gradualmente se afecta por la necesidad de buscar, en ese mismo medio, sustento para la propia vida.

Además de eso, Freire comienza a tener un contacto mayor, más intenso con niños y niñas de las clases populares. En ese sentido, en los dos últimos epígrafes, él se define a sí mismo y a sus

hermanos como *niños conjunción* y *niños conectivos*: la conexión o conjunción se da entre clases, en la medida en que ellos son un puente entre los niños y niñas de las clases de los que comen, poco, pero alguna cosa por lo menos, y los de la clase de los que no comen. Jason Mafra ha estudiado a fondo esta imagen y muestra que la idea de conectividad es una categoría fundamental en la vida y obra de Freire. Más específicamente, Mafra (2007) ve en esa figura del *niño conectivo* un *arquetipo* que configura “el locus existencial y constructor de una antropología como práctica del conocimiento y de la libertad” (p. 62).

Así, la idea expresada aquí es que *niño conectivo* o *niña conectiva* e infancia no se restringen solamente a una etapa cronológica, sino que son una condición para que el ser humano continúe viviendo y transformando lo que parece dado como definitivo.

Niño o niña conjunción y conectiva significan, por tanto, una infancia apasionada e interesada por las uniones, las reuniones, los vínculos, en ese caso específico, entre dos realidades sociales determinantes, desemejantes, incluso y no necesariamente enfrentadas, como serían los opresores y opresoras versus los oprimidos y oprimidas. Las ideas de conjunción y conexión marcan dos aspectos o matices diferentes sobre la forma común del encuentro: por un lado, la conjunción tiene el papel de sumar, agregar, expandir, hacer crecer, aumentar; y la fuerza generativa que coloca junto y hace pasar, en este caso, del uno al dos: de una clase a una conjunción de dos. Del otro lado, la idea de conexión marca una forma de relación que justamente solo puede ser dada a partir de dos, que aparecen ya no apenas como una expansión del uno, sino relacionados entre sí: la conexión establece el carácter relacional del niño o la niña. Si la conjunción agrega, la conexión enlaza, amarra. Así, la infancia aparece con la marca complementaria y afirmativa de generación y de relación, de encuentro y vinculación.

Al mismo tiempo, se puede decir que Freire no solo provoca la conjunción y la conexión entre clases, sino también la vivencia entre etapas cronológicas en su propia vida. Así, la autobiografía ofrece un niño cronológico, Freire, que vive una vida también de adulto, entrelazada con una condición adulta, por la propia vivencia de una infancia en la que su hambre y la preocupación por la de sus semejantes, amigos y amigas conjugadas y conectadas, también mamá, papá, hermanos, lo hacen saltar, sin escala, del juego al

trabajo, de la diversión en los ríos, en los jardines con sus árboles y en las montañas, a la búsqueda, en ellos mismos, del sustento más básico y necesario del propio cuerpo y de los seres más queridos.

En la naturaleza es bueno jugar, sin embargo también se necesita encontrar el alimento que mitigue el hambre. En la casa no hay dinero suficiente para alimentar a la familia. Los comerciantes niegan el crédito a la mamá que sufre no solo el dolor de no poder alimentar a sus hijos, sino la crueldad y humillación del maltrato al pedir solidaridad en la carnicería. La vida del niño se hace adulta rápidamente y necesita encontrar la forma de ayudar a su familia y a él mismo, para no entregarse a la brutalidad del hambre. La entrada al mundo adulto incluye también el mundo de las culpas, de la moral y de los *buenos hábitos* en que vive la familia de su papá evangélico y su mamá cristiana cuando, por ejemplo, la necesidad de agarrar el fruto o la gallina del vecino para mitigar el hambre, lo llevan a contradecir esos valores que dominan no solo la casa, sino también el entorno social. Sin embargo, Freire se esfuerza por mostrar que ninguna de esas dos dimensiones apaga ni impide la otra: que vive su infancia con alegría, incluso frente a esa doble existencia; que su infancia cronológica es, al mismo tiempo y con la misma intensidad, una infancia extremadamente alegre, cargada de una alegría simultáneamente infantil y adulta.

También resulta interesante notar otra presencia de la infancia en la narrativa de las *Cartas a Cristina* que atraviesa el relato de Freire, incluso se enfoca desde la perspectiva presente del educador y ofrece una narrativa llena de imágenes y sensaciones infantiles, como dice la propia Cristina en su corta respuesta:

Me siento feliz al sentir y percibir, después de tantas cartas enviadas y recibidas, de tantas nostalgias y curiosidades, *a menudo incluso infantiles*, tanta sed de conocer el universo, tantas “idas y venidas”, cuán importante fue tu presencia, tu trabajo, para mi formación como profesional, mujer y ciudadana, así como tus cuestiones siempre tan bien planteadas y tu hermosa insistencia en luchar por tus sueños. (Freire, 2008, p. 211)

Como ya se notó con respecto a la recuperación de su alfabetización en *La importancia del acto de leer* (Freire, 1989), aquí también atraviesan el relato, las nostalgias y curiosidades infantiles, afectos, emociones y sentimientos de infancia; sensaciones de alegría y de dolor, muchos miedos, por ejemplo, con la mudanza

de Recife, que es vivida como un exilio que lo saca de la casa de nacimiento, del mundo seguro, de una escuela nueva y estimulante con la profesora Áurea Bahía; miedos nuevos con las historias de las almas en pena que aparecen en la noche de la vieja y nueva casa de Jaboatão y su afecto por el gran reloj de pared de la sala que, con su sonido, le permite disminuir el miedo al silencio nocturno. Esa tristeza y un miedo creciente en el día en que la familia tiene que vender el reloj por razones financieras; el pánico, el dolor, la nostalgia anticipada y el vacío casi infinito provocado por la muerte de su papá; la intimidad en su relación bastante personal con todo lo que tiene que ver con la naturaleza: árboles, plantas, animales, ríos, montañas, con los cuales nunca pierde relación de intimidad, incluso cuando ellos comienzan a ser vistos cada vez más como fuente de sobrevivencia. Una cierta sensación de precariedad infantil atraviesa la narrativa.

El relato está lleno de imágenes y símbolos. Muchos son percibidos como tales por el propio Freire maduro del relato, como el piano de la tía Lourdes y la corbata del papá, símbolos de pertenencia a una clase media que, incluso cuando los recursos son escasísimos y el hambre aprieta, no pueden ser vendidos porque venderlos sería como salirse de la propia clase. Sin embargo, en el relato de Freire, cronológicamente adulto, predomina un *lenguajear* infantil para referirse a su infancia cronológica como, si por medio de ese relato, pudiese en cierto modo no solo volver a visitar la infancia, sino también revivirla, como si aún fuese un niño conjuntivo y conectivo, esta vez entre dos tiempos y, como se verá más adelante, entre dos formas de habitar el mundo.

Otras referencias, ya no siempre cronológicas, a la infancia cronológica, a la infancia propia, y a la de los hijos e hijas

La necesidad de partir de la infancia para pensar el presente aparece también en un libro dialógico con Guimarães. *Partir de la infancia* es el título de la sección en que Freire responde afirmativamente a la invitación de comenzar por la infancia, pero no por la historia de la infancia, sino como un comienzo por la *infancia en cuanto escolaridad* (Freire & Guimarães, 1982). En esa diferenciación entre historia y escolaridad, se puede leer un contraste entre dos temporalidades, la de *chrónos* y la de *kairós*.

La historia se desarrolla en *chrónos*: sigue el movimiento numerado mimético, consecutivo, sucesivo e irreversible que constituye el tiempo cronológico que, de alguna manera, es independiente de nuestra percepción y es cualitativamente indiferenciado y que consiste en el movimiento de los relojes, de las planificaciones, de los cronogramas; a diferencia de la escolarización que sigue un tiempo *kairós* y necesita acontecer en el momento oportuno, en ese y no en aquel otro momento, solo cuando las condiciones le son propicias.

Las ciencias de la vida establecen un *kairós* para la escolarización y, dentro de ella, la alfabetización, pero la dureza de las condiciones de vida, por lo menos en Brasil y en muchos países de América Latina, solo permiten que una minoría tenga ese tiempo *kairós* respetado. Para un educador popular y de jóvenes y adultos como Freire, esto es, de personas que son colocadas en la posición de tener que correr detrás del tiempo que les fue robado, el tiempo oportuno, el *kairós*, es siempre ahora porque él es justamente una oportunidad, una especie de posibilidad de pasaje entre dos mundos. En este aspecto, podemos leer que, cuando Freire se refiere a la infancia como escolaridad, habla de un estado de la infancia más allá de la cronológica, ya que son los escolares y las escolares, no cronológicamente infantiles, por *las* que Freire está especialmente interesado en la alfabetización: infancias en cuanto al estado de escolaridad, que entran a la vida escolar incluso y que no están más en el tiempo cronológico, socialmente reconocido, como el más oportuno para ingresar a la escuela.

En este diálogo, entonces, Freire se va a referir nuevamente a su escolarización que, en su caso particular, coincide con su infancia cronológica, con el *kairós*, socialmente establecido para ella. Él enfatiza cómo, de alguna forma, la manera en que él fue alfabetizado, aún siendo niño, con palabras de su mundo infantil, está presente en sus ideas sobre la alfabetización; del mismo modo, como él fue tan profundamente marcado por la forma en la que fue alfabetizado, ella está presente en su manera de pensarla y practicarla como educador. En este texto, el recuerdo es más nítido, preciso, con más detalle: la mamá, Edeltrudes, *Trudinha*, sentada al lado en una silla de mimbre; el papá, Joaquim, se mece en la hamaca, en medio de la sombra de los dos árboles de mango, espacio libre, sin pretensiones e informal de su patio.

Como se observa, Freire entra en el mundo de las letras, casi sin percibirlo, como a una actividad más de un niño quien puebla su universo infantil y da palabras a los seres que habitan su mundo más inmediato y cotidiano.

Otro aspecto importante del relato es la manera en la que Freire destaca la importancia de las relaciones, en ese período cronológicamente infantil, para convertirse en lo que él se tornó. Menciona sus relaciones con los demás miembros de su familia, con los animales, con los árboles, con las palabras. El modo con el que fue introducido en la alfabetización por su papá y por su mamá es especialmente destacado, revelado en su contexto emocional: *fue un proceso afectivo, dialógico y amoroso* (Freire & Guimarães, 1982, pp. 15-18). Freire deja claro que ni su papá ni su mamá eran *profesoras*, pero considera que uno y otra eran *educadoras* y que una de las cosas más importantes que su padre y su madre le dieron fue: ¡tiempo! Uno y otra estaban, su mamá en la silla y su papá en la hamaca, pacientemente, enseñándole a leer las palabras de su mundo.

Frente a esta observación es importante detenerse. Freire quien, desde su perspectiva, defiende la profesionalización docente, por los intentos de descalificar el trabajo docente, recalca la labor pedagógica de sus padres (Freire, 1997). Él es alfabetizado por un educador y por una educadora no profesionales quienes cuidan de lo más importante para que alguien pueda entrar en el mundo de las letras con alegría y emoción: él y ella hacen que la lectura, la *escritura* de las palabras acompañe la lectura y la *escrita* del mundo, evidencian un clima dialógico, le brindan todo el tiempo que el hijo necesita para alfabetizarse. Ellos ofrecen un tiempo propio, de afectos, que no se puede medir con el reloj. Además de letras y palabras, Freire, aprende con la forma en la que su papá y su mamá lo introducen en el mundo de las letras.

Freire fue tan marcado por la manera en la que fue alfabetizado por su papá y su mamá que afirma que esa forma terminó siendo la misma que él propone, años después, para la educación de adultos y adultas. La forma dialógica de su primer aprendizaje fue tan determinante que esa forma es uno de los ejes centrales que atraviesa sus ideas pedagógicas en las distintas *pedagogías*, comenzando por el dislocamiento del eje en el maestro y maestra o en el alumno y alumna para colocarlo en la relación en ellos y

ellas. Así, Freire educador de las relaciones pedagógicas recrea en su concepción educacional, la forma relacional en la que él fue educado.

Freire habla también muy positivamente de su relación con su mamá y con su papá quien, a pesar de ser militar, tiene un trato dialógico, amoroso, afectivo con su familia y con Freire en particular (Freire & Guimarães, 1982, pp. 18-19). No se encuentran tantos testimonios de Freire sobre sus cinco hijos e hijas: María, Madalena, María Cristina, María de Fátima, Joaquim Temístocles y Lutgardes, en su obra escrita. En la mayor parte de ella se habla sobre los años en Santiago de Chile, donde los dos más pequeños —Joaquim Temístocles y Lutgardes— pasaron la mayor parte de su infancia cronológica. Sin embargo, tanto su testimonio como algunos de sus hijos e hijas sugieren que también esa dimensión afectiva vivida en su infancia Freire la revive con sus hijos e hijas, pero no solamente en lo que se refiere a infantes cronológicos.

Una de esas referencias está en el contexto de una reflexión más amplia sobre el exilio y su relación con su primera esposa, Elza (Freire & Betto, 1985, pp. 90-91). Después de mostrar cómo ella compartió con él la experiencia de la prisión y del exilio, lo acompañó sin tener, de hecho, la condición jurídica de exiliada, sino como un acto político, de una forma totalmente solidaria. Elza fue quien tomó la decisión de ir al exilio cuando Freire se rehusaba a dejar Brasil. Freire reconoce que su esposa sustentó la mayor parte de la vida familiar y “fue educadora de todos nosotros” (Freire & Betto, 1985, p. 90). De hecho, Elza era profesora de primaria y estaba mucho más ocupada que Freire con la cotidianidad de la educación de sus hijos e hijas. Él comenta: “en el exilio, los hijos llegaban, jugando, a decir: ‘viejo, en verdad, ¡la que sustenta esta familia es la vieja!’” (Freire & Betto, 1985, p. 90). Y, al seguir, traduce esa frase como: “es decir, abre los ojos, porque si ese sustento se cae, nosotros mismos estamos acabados”, a lo que sigue un gran elogio a Elza, a su papel como sustento de la familia durante los años en el exilio y el sentimiento de culpa que, en él no era fácil de evitar: “en una dificultad de un hijo, su escolaridad, el comienzo de un hijo en la escuela, una necesidad mayor de un hijo” (Freire & Betto, 1985, pp. 90-91).

Freire también da algunos ejemplos de cómo ocasionalmente, él fue invadido por un sentimiento de culpa, a causa de las condiciones de su esposa y sus hijos. Por ejemplo, esa culpa surgió fuertemente

una vez en un invierno duro de Santiago, cuando uno de los niños dijo que estaba sintiendo frío y Freire no tenía dinero para comprarle ropa. Freire observa cómo él sufrió con ese episodio y cómo se resolvió el problema, con la solidaridad de un amigo amoroso que trabajaba en las Naciones Unidas y que gozaba de un crédito en una tienda en Santiago. Le compró ropa de invierno para toda la familia. Nordestino como él, decía: “el frío está llegando y ustedes son del Nordeste, como yo” (Freire & Betto, 1985, p. 91).

Otra referencia a los hijos e hijas está en ese mismo diálogo con Ricardo Kotscho, en el que Freire cuenta que cuando fue prisionero de la dictadura militar en 1964, las tres hijas lo visitaron en la prisión, pero sin los dos niños más pequeños. Ellas siguieron una sugerencia de su esposa Elza quien tenía miedo de que ellos pudieran traumatizarse por la situación. “Creo que tenía razón” (Freire & Betto, 1985, p. 62), finaliza Freire su relato.

Una anécdota más feliz en relación con sus hijos e hijas está en sus *Cartas a Cristina* (2008). Él recuerda la ocasión en que, por primera vez en su vida, el primer año de su exilio en Santiago, experimentó la nieve. Ya tenía más de cuarenta años y fue con sus hijos e hijas a sentir cómo la nieve caía en su piel tropical, a jugar con las bolas de nieve. Él describe la anécdota con una palabra fabulosamente infantil (Freire, 2008, pp. 35-36): “fui para las calles con mis hijos a aniñar-me”, forma pronominal de un verbo de la palabra más infantil en portugués, *meninizar-me*, para decir infancia. Una vez más, Freire vive jugando con la nieve, una infancia lúdica, esta vez con sus hijos e hijas, niños y niñas cronológicos, él mismo en edad no cronológicamente infantil. Y, en una edad aún más adulta, posterior a las *Cartas a Cristina*, ya septuagenario, cronológicamente más lejos de su infancia, juega con el lenguaje e inventa un verbo para decir la acción de alguien que no siendo niño o niña se hace niño o niña para jugar en la nieve con sus hijos e hijas. Así Freire se aniña doblemente y, con él, nos aniñamos sus lectores y lectoras de todas las edades.

Por último, hay una referencia enigmática en un párrafo en que, después de percibir cómo el sentimiento de haber sido cuidado y amado por su mamá y su papá fue importante en su vida, afirma: “no siempre somos capaces de expresar con naturalidad y madurez nuestro necesario afecto hacia nuestros hijos e hijas a través de diferentes formas y procedimientos, entre ellos el cuidado preciso, ni de más ni de menos.” (Freire, 2008, p. 44).

Quizás el próximo testimonio ayude a entender el anterior, pues es, tal vez, el más educativo de todos; se trata de un testimonio de su hijo menor, Lutgardes, quien parece confirmar que Freire siguió con sus hijos e hijas el mismo camino que anduvo con su papá y su mamá, lo que parece más que esperado. Lutgardes, sociólogo y profesor, comenta en un video hecho por el Instituto Paulo Freire de São Paulo, la manera como Freire estaba siempre ocupado cuando estaba en Santiago, Chile. Él trabajaba toda la semana y los fines de semana escribía la *Pedagogía del Oprimido*. Los niños y niñas cansadas de no tener tiempo con su papá, decidieron conversar con él en su oficina:

Mira papá, así no podemos, tú estás trabajando toda la semana y el fin de semana tú trabajas todo el tiempo, ¿cómo es posible esto?” El papá respondió: “Es verdad. De ahora en adelante todos los sábados vamos a salir juntos ” (Instituto Paulo Freire, 2005)

Lutgardes, ya padre, al momento de la entrevista, sentado con su hija en sus piernas, sonríE. Sus ojos brillan mientras completa su relato: “Ahí fue maravilloso, salíamos juntos, paseábamos por la ciudad, íbamos al cine, almorzábamos juntos, nos dábamos las manos... Freire era muy cariñoso, él era una persona muy dulce, muy afectiva, ¿no?” (Instituto Paulo Freire, 2005). Se afirma que este testimonio puede tal vez ayudar a entender el anterior porque muestra dos fases de la relación de Freire con sus hijos e hijas: un estilo de vida que lo hizo estar ausente muchas veces por su dedicación al trabajo y, posteriormente, por sus viajes por el mundo, pero intensamente presente en lo amoroso de la escucha, de la palabra, de la respuesta atenta y afirmativa al pedido de sus hijos e hijas.

El amor con el que Freire lidiaba con los hijos e hijas, a pesar de estar bastante ausente en su vida, en algunos momentos, debido al intenso trabajo y a los viajes, es muy semejante al modo en el que él describe la importancia de la escucha, de su mamá y de su papá, a sus inspiraciones infantiles. Para ejemplificar la postura que él y su esposa Elza mantenían en relación con sus hijos e hijas se destaca:

Mi padre tuvo un papel importante en mi búsqueda. Afectuoso, inteligente, abierto, jamás se negó a escucharnos en nuestras curiosidades. Él y mi madre hacían una pareja armoniosa, cuya unidad sin embargo no significaba ni la nivelación de ella a él ni la de él a ella. El testimonio que nos dieron siempre fue de comprensión, jamás de intolerancia. (Freire, 2008, p. 45)

En consecuencia, de la postura de la mamá y del papá, en relación con él, resalta: “Nunca me sentí temeroso de preguntar y no me acuerdo de haber sido castigado, o simplemente amonestado, por discrepar.” (Freire, 2008, p. 45). Como se ve, el amor, la tolerancia que recibió de su mamá y de su papá educaron al Freire papá. De este modo, mantiene una relación amorosa, antiautoritaria con sus hijos e hijas. En otro texto, *Por una pedagogía da pergunta* (1985), al pensar con Antonio Faundez la importancia de la pregunta y de la respuesta en la formación humana, Freire se muestra un papá parecido al suyo, lo que ayuda a ilustrar la conectividad que insistió en mantener con sus hijos e hijas:

Algo que siempre nos exigimos, Elza y yo, frente a nuestras relaciones con hijos e hijas fue la de jamás negarles respuestas a sus preguntas. No importa con quién estuviéramos, parábamos para conversar, para atender la curiosidad de uno de ellos o de una de ellas. Solo después de testimoniar nuestro respeto a su derecho por preguntar es que llamábamos la atención necesaria para la presencia de la persona o de las personas con quien hablábamos. Creo que en la tierna edad, comenzamos la negación autoritaria de la curiosidad con los “cuántas preguntas niño”; “cállate, tu papá está ocupado”; “vete a dormir, deja la pregunta para mañana”. (Freire & Faundez, 1985, pp. 46-47)

Así, Freire muestra como él y Elza procuran que la curiosidad de sus hijos e hijas, su *derecho a preguntar*, sea respetada. En este pasaje, se contrapone una postura autoritaria frente a las preguntas que las desalienta y, una postura respetuosa, la que las responde. Parece claro que aquí Freire no está considerando otras opciones frente a las preguntas de los niños y niñas o, en otras palabras, se podría preguntar: ¿será que responder sus preguntas es la forma más respetuosa frente a ellas?, ¿cuáles otras alternativas tenemos frente a las preguntas de nuestros hijos e hijas?

Otra infancia, no cronológica

“Mi rebeldía contra toda especie de discriminación, de la más explícita y chocante a la más encubierta e hipócrita, no menos ofensiva e inmoral, me acompaña desde mi infancia” (Freire, 2014, p. 199).

Como ya se notó, en las diez epístolas que constituyen las *Cartas a Cristina* (2008) hay una visión de la infancia cronológica bastante afirmativa. Apenas se registra una llamativa y casi única

referencia negativa a la infancia, a través de un sermón que el Padre Antonio Vieira dio en 1638, en el que asocia Brasil con un niño que dejaron sin habla, y ese, su silencio, es la mayor tragedia de Brasil. En este caso, el Padre Vieira habla al emperador de Brasil en el siglo XVII y Freire se inspira en esas palabras para hacer una crítica, en el siglo XX, al Brasil de todos los tiempos. Esto es, hace su metáfora de Brasil como un niño y la expande, al afirmar sobre el país: “No habla, y cuando habla es reprimido” (Freire, 2008, p. 62). En esta lectura, Brasil es un niño siempre reprimido.

En esa imagen, que Freire toma del Padre Vieira, la infancia es una figura de la fragilidad, del oprimido y reprimido, de igual forma, es un retrato de una negación y de una existencia ausente. Sin embargo, a pesar de esa doble negatividad, la imagen muestra también que la infancia ya no es apenas asociada a un tiempo cronológico de existencia. Así, incluso se puede argumentar que, en el discurso del Padre Vieira, Brasil, como nación, está en una infancia cronológica, con relativamente poca edad. Freire extiende esa imagen a un presente que parece ser no solo el presente de él, sino una condición actual del Brasil de todos los tiempos. Ciertamente, el presente de una infancia como vida silenciosa y reprimida para referirse a Brasil no es un límite o bisagra entre el pasado y el futuro, como sería un presente cronológico, sino un presente que no pasa, una especie de estado o de condición permanente de la vida de un país, de una sociedad y de una cultura.

En otro texto, Freire describe esa misma realidad brasileña como “la coexistencia dramática de tiempos diferentes” (Freire, 1995, p. 26) que se mezcla patéticamente en el mismo espacio: miseria, tradicionalismo, hambre, autoritarismo, democracia, modernidad y posmodernidad, todo junto y al mismo tiempo; tiempos históricos confundidos y mezclados que atraviesan clases, etnias, géneros, edades diversas en el presente. La realidad brasileña desafía la linealidad de una historia cronológica. Esta realidad, en la que el pasado, el presente y el futuro se confunden, es la que Freire describe como un niño. Ciertamente, no se trata de una niñez cronológica, sino de un estado o un modo de ser.

De manera que, incluso en un contexto de una visión negativa de la infancia, existe ahí una señal de que Freire pensaba que la infancia es algo más que una edad en el tiempo de *chrónos*.

La infancia más afirmativa de Paulo Freire: la revolución

“La niña continúa viva, comprometida en la construcción de una pedagogía de la pregunta” (Freire & Faundez, 1985, p. 158).

El hecho de que, para Freire, la infancia es una idea que va mucho más allá de la cronología, ya fue destacado por varios estudiosos y estudiosas del pernambucano. Por ejemplo, en una comparación con el italiano (Santos & Silva (2007) enfatizan que, para Freire, la infancia es entendida como una condición de la existencia humana, asociada a su cualidad de inacabada (Santos & Silva, 2007, p. 9). Por su parte, Linhares (2007) destaca que en Freire lo infantil es “lo que aún se guarda como sueño, potencia, deseo y, por tanto, lo que aún está rodeado de misterios, de posibilidades *inéditas y, como tal, aún no logró encontrar palabras para expresarse claramente*” (p.11).

Así, si esa asimilación de la infancia al deseo le confiere cierta carencia o negatividad en una dimensión antropológica, como una *metáfora de la existencia humana*, en sus dimensiones ética y política, la infancia y lo infantil contienen la más afirmativa forma de libertad como creación de una vida colectiva cargada de posibilidades, sueños y utopías (Linhares, 2007, p. 11).

Al mismo tiempo, una de las dimensiones más afirmativas de la infancia en la obra de Freire aparece en la última parte de su libro dialogado con Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta* (1985). Tal vez no sea una coincidencia pues, como se acaba de afirmar, es esa, tal vez, la más infantil de sus *pedagogías*. En ella, la infancia aparece, no como etapa de la vida, ni como condición de la vida o metáfora de la existencia, sino como una cualidad de un proceso revolucionario. Efectivamente, así termina el pernambucano este libro dialogado con el pensador chileno:

En mi primera visita a Managua, en noviembre de 1979, hablando con un grupo grande de educadores en el Ministerio de Educación les decía cómo la revolución nicaragüense me parecía era una revolución niña. Niña, no por “recién-llegada”, sino por las pruebas que estaba dando de su curiosidad, de su inquietud, de su gusto por preguntar, por no temer soñar, por querer crecer, crear, transformar. [...] Les dije también en aquella tarde caliente que era necesario, imprescindible, que el pueblo nicaragüense,

luchando por la maduración de su revolución, no permitiese que ella envejeciera, matando la niña que estaba siendo. Volví recientemente. La niña continúa viva, comprometida en la construcción de una pedagogía de la pregunta. (Freire & Faundez, 1985, p. 158).

La imagen de la infancia o de la niñez no podría ser más afirmativa y potente. Ella es un modo de elogio, una forma de hablar bonito, una especie de celebración de una revolución que no apaga su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, su deseo de soñar, de crecer, su creatividad, su transformación. Esto es lo que constituye la infancia sin edad para Freire: un deseo, un gusto, una sensibilidad para las fuerzas de la vida, como la curiosidad, el sueño y la transformación.

La niñez de la revolución nicaragüense no tiene que ver con el tiempo cronológico de permanencia en el mundo. En verdad se trata de una niña de corta edad, pero no es una niña por su corta edad, por haber nacido hace poco tiempo, por ser una *recién-llegada*. No, no es una niña por lo que carece, por lo que tiene de pequeña, de poco tiempo vivido o por lo que ella será, por su proyección en el tiempo futuro. La revolución nicaragüense es una niña por lo que ella es, por su modo de habitar el tiempo presente, por lo que muestra de fuerza afirmativa, por su potencia, en su forma curiosa, inquieta, soñadora, creadora, transformadora de ser revolución. Ella es una niña por la manera en que afirma una vida revolucionaria, por su modo de mostrar una revolución al mundo, de hacer no solo una revolución, sino una forma de existencia revolucionaria.

Ahora, el final de los años 70 es también el final de lo que Freire toma como su tercer exilio. Él considera que tuvo dos exilios antes: el primero, con su llegada al mundo, del vientre de su mamá, y el segundo, con su mudanza de Recife a Jaboatão. El autor está retornando a Brasil, pero continúa viajando por el mundo. Se encuentra en Nicaragua frente a una revolución que es también una niña cronológica. Tiene solo pocos meses de edad y, como tal, anticipa diversas posibilidades para su crecimiento en el tiempo.

Muchas son las figuras posibles para crecer y, dentro de ellas, Freire destaca dos formas de relacionarse con la infancia que pueden distinguirse al madurar: la primera, que entiende madurar como envejecer y, por lo tanto, como un apagar la infancia para superarla o para convertirla en otra cosa; esa es la posibilidad que puebla una

manera de entender la infancia como algo que debe ser transformado en otra cosa que la supere. De esa posibilidad se desdobra también una concepción de la educación como el ofrecimiento del camino más apropiado para esa salida, una especie de formación de la infancia que permitirá convertirla en aquello que es idealizado para ella y que será también lo que ella no es. En cuanto a la segunda forma, defendida implícitamente, Freire entiende que la infancia es como algo que sería bueno preservar, alimentar y cuidar para la madurez, en la medida en que otorga vida a la vida.

De esta forma de entender la infancia se desprende, para la educación, otra relación con la infancia, otra lógica de formación, más cercana de la atención, del cuidado, de su escucha, porque si la infancia fuese superada o borrada, la vida perdería algo que la disminuye como tal: sin la infancia, la vida sería menos vida, a cualquier edad. Al seguir esa posibilidad, la educación podría dejar de preocuparse en formar la niñez en otra cosa que ella no es para preocuparse en cultivarla, atenderla, para que ella continúe siempre viva y sea lo que es a todas las edades.

Esa *infancia-niñez* de la revolución nicaragüense es la potencia creativa y curiosa de la vida a cualquier edad. Ella es una niñez dedicada, comprometida, fecunda: lo que construye es una pedagogía de la pregunta, aquella que aprende y enseña a preguntar, preguntando y preguntándose, ella se pregunta: “¿qué es preguntar?” (Freire & Faundez, 1985, p. 48), ¿cuál es el sentido?, ¿por qué y para qué hacerlo?. Esta pedagogía es una que se coloca a sí misma, permanentemente, en estado de pregunta, que vive intensamente la pregunta y el preguntar.

Como se ve, Freire, quien no se dedicó, particularmente, a la educación de los niños y niñas sino a la de un pueblo sin edad, propone una visión bastante afirmativa de la infancia, como niñez: una visión propiamente infantil, tanto que ella es el mayor elogio de una revolución, nada menos que de una revolución, aquello que es la cosa más seria del mundo, la más importante y adulta de todas las cosas entre las personas adultas y por eso no necesita dejar de ser, al mismo tiempo, la más alegre, juguetona y preguntona de todas las cosas. La cosa más adulta de todas necesita, por eso mismo, ser también la cosa más infantil del mundo. Nada parece más necesario que revolucionar al estado de cosas y los modos de vida dominantes

en América Latina y, lo que Freire está sugiriendo es que una revolución infantil es la más educadora de las revoluciones.

Freire sabe muy bien, desde niño, la necesidad de revolucionar la vida en América Latina, puesto que es justamente una de las cosas que aprendió cuando era niño, en Jabotão, que siempre lo acompaña. Junto a esa necesidad, también afirma que una revolución sin infancia es una revolución que pierde su capacidad de crear, de preguntarse, de inquietarse, o sea la infancia es una condición de una revolución que se enorgullece de estar siendo lo que es.

No es el lugar aquí de juzgar el juzgamiento que Freire está haciendo de la educación nicaragüense, mucho menos de la propia revolución nicaragüense, ni si quiera de evaluar su éxito histórico o no. No es eso lo que está afirmando Freire; no es la infancia que garantice el éxito de una revolución; tal vez sea justamente lo contrario, tan hostil que parece ser el mundo que vivimos con una infancia así concebida: mientras más infantil, niña, mientras más una revolución afirma una pedagogía de la pregunta, más expuesta está a las hostilidades del sistema. La infancia nada tiene que ver con una táctica del suceso.

Lo que Freire está afirmando es una revolución *más propiamente tal* o una revolución que está siendo o que quiere ser verdaderamente una revolución. La más revolucionaria de las revoluciones no puede olvidarse ni borrar su infancia: la revolución más revolucionaria es la más niña de las revoluciones. Y, siendo niña, educa en la niñez, en la alegría, en la curiosidad, en la pregunta; no tiene edad.

Según se anotó en las primeras secciones del presente trabajo, Freire no solo considera esencial mantener la niñez más allá de la infancia cronológica, sino también su vida es un ejemplo de un cultivo permanente de esa niñez. Así, es posible extender esa apreciación sobre la revolución a cualquier educador o educadora: la infancia es una condición para vivir una vida educacional sensible al autocuestionamiento, al compromiso en un acto pedagógico inquieto y creativo.

De la misma forma, tal vez se puedan entender los riesgos de esa postura infantil: cuanto más infantil, más un educador o educadora puede estar expuesto a las hostilidades del sistema. Sin embargo, al mismo tiempo, cuanto más infantil sea, más educador o educadora será aquel o aquella que no olvide ni borre su infancia

y, al contrario, la mantenga viva de un modo cuestionador, alegre, curioso de habitar su práctica educativa.

En otras palabras del pernambucano, se dice que la infancia adquiere el estatus ontológico primero en el ámbito humano, del que realiza su historicidad en cuanto un ser lanzado a la problematización y transformación de la vida presente. En sus palabras, “en la comprensión de la historia como posibilidad, el mañana es problemático. Para que él venga es necesario que lo construyamos mediante la transformación del hoy. Hay posibilidades para diferentes mañanas” (Freire, 2001, p. 40), porque “el futuro no es un dato dado, un sino, un destino” (Freire, 2008, p. 130). Así, a través de la infancia, se realiza el sentido político de una existencia propiamente humana: su vocación irrenunciable por ser más, por afirmar el futuro como posible y no como determinado, su permanente estar siendo en vez de ser de una vez y para siempre: “la lucha no se reduce a retrasar lo que vendrá o asegurar su llegada; es necesario reinventar el mundo” (Freire, 2001, p. 40). La infancia es, para Freire, una fuerza *re-inventora* de mundo.

Palabras infantiles para quien nunca deja de estar siendo niño, siendo niña

“Fue así que, en una tarde lluviosa, cielo oscuro, color plomo, fui a Jaboatão, a buscar mi infancia” (Freire, 2014, p. 43).

Como se acaba de afirmar, este estar siendo niña que Freire atribuye a la revolución sandinista, en Nicaragua, puede ser atribuido también a la propia vida de Freire. Al releer algunas de sus afirmaciones sobre la infancia, sobre su infancia cronológica o sobre la niñez de una revolución: al percibir la forma de su escritura, cuestionadora y amorosa, al mismo tiempo, se percibe la niñez de Freire como algo que él mismo alimenta y que no quiere abandonar nunca.

Hasta en sus últimas intervenciones públicas: entrevistas, encuentros, ceremonias, se descubre su modo niño de estar siendo y andar por el mundo, de cuestionarse infantilmente a sí mismo, a los otros, a las otras y al propio mundo, hasta el final de su vida. Para decir esas notas infantiles con sus palabras: la infancia perenne de Freire se expresa en su curiosidad, su inquietud, su

gusto por preguntar, por no temer soñar, por querer crecer, crear, transformar, en su habla de niño, en su uso originario de las palabras que su primer mundo formó en su niñez. Él habla como niño, con *lenguajear* y forma de niño, hasta en las ocasiones más solemnes e importantes, justamente porque solo la niñez puede dar con ellas. Freire nace y crece manteniéndose niño, vivo, curioso, atento, comprometido siempre en la construcción de una pedagogía niña, infantil, una pedagogía niña de la pregunta.

Esa relación que tiene Freire con la niñez muestra también que la infancia no es una cuestión de edad, de tener pocos años, de cantidad de tiempo. La infancia es una forma de relacionarse con el tiempo, justamente, a cualquier edad. En una de las cartas pedagógicas que componen su póstumo *Pedagogía de la indignación* (Freire, 2000), por tanto ya muy distante de la infancia cronológica, unos pocos meses antes de morir, en enero de 1997, comenta, en su primera carta, el dinamismo de la vida urbana, las transformaciones que ella exige, aun para personas de más setenta años. Como él mismo dice, y concluye: “es como si hoy fuésemos más jóvenes que ayer” (Freire, 2000, p. 31).

La frase es una declaración de infancia, una definición precisa: la infancia es, justamente, una forma de experimentar el tiempo en que él se invierte: hoy somos más jóvenes que ayer, he aquí la niñez, sin edad, de cada edad, a cualquier edad. La infancia consiste en vivir el tiempo juvenilmente, abierto a los mundos que una pregunta abre, no importan los años que se tengan. La infancia es una forma, continua el pernambucano, de estar “a la altura de nuestro tiempo” (Freire, 2000, p. 31); una altura que no se mide en distancia del piso, sino en disposición para correr riesgos, en la apertura a lo inusitado, en la intimidad con los secretos del mundo, en la disposición para estar de otra manera y en “comprender a adolescentes y jóvenes” (Freire, 2000, p. 31).

Se puede ser más jóvenes, hasta niños o niñas, isi nos atrevemos a ser más jóvenes!, a los setenta años. Hay niños y niñas de setenta años más jóvenes que adultos y adultas de cuarenta, que jóvenes de veinte, o hasta niños y niñas de 90 años. Algunos años antes, con más de setenta años, Freire afirma algo semejante sobre él:

Sexagenario, tengo siete años, sexagenario, yo tengo quince años; sexagenario, amo las olas del mar, adoro ver la nieve caer, parece hasta alineación. Algún compañero mío de izquierda ya estará diciendo: Paulo está irremediabilmente perdido. Y yo diría a

mi hipotético compañero de izquierda: yo estoy encontrado: precisamente porque me pierdo mirando la nieve caer. Sexagenario, yo tengo 25 años. Sexagenario, yo amo nuevamente y comienzo a crear una vida de nuevo. (Freire, 2001, p. 101)

Para Freire, amar la ola del mar, adorar la nieve al caer (sobre todo cuando se pertenece a una región donde es inexistente), perderse en lo que parece menor, insignificante, no importante, en la belleza del detalle, relacionarse estéticamente con el mundo, significa apreciar su bonitura, sin ahorrarse tiempo en eso.

Finalmente, amar la infancia implica atreverse a comenzar a vivir nuevamente cada momento; a nacer después de la muerte; a amar después de la muerte de la compañera amada; a nacer nuevamente en el amor después de la muerte del ser amado; a comenzar a amar cuando parece que el amor se acabó, cuando el amor de la vida entera muere y parece que se terminó el amor para el resto de la misma. La infancia llama justamente a comenzar a amar nuevamente, como si nunca hubiésemos amado, como si comenzáramos a amar por primera vez; amor infantil, amor de infancia, infancia del amor.

Así, la infancia es una forma de relacionarse con el tiempo: para inventarlo, hacerse más joven con su pasar y para relacionarse con el futuro, como algo siempre abierto, como algo que no nos hace (Freire, 2000, p. 56), pero que nosotros y nosotras luchamos para rehacer y, en esa lucha, nos rehacemos también nosotros y nosotras mismas. La infancia es una forma de mirar para el futuro de ojos abiertos, como él se dispone para nosotros y nosotras, en la condición inacabada que nos habita como seres humanos (Santos, Alves & Silva, 2011, p. 53).

Finalmente, la infancia es, antes de todo, una forma de habitar el presente, de estar enteramente presente en el presente, como si el tiempo fuese solo presente, dando cuerpo al ahora y como si nosotros y nosotras fuésemos solo infancia, como si el futuro fuese apenas otra forma de presente. En la infancia hay poco de pasado y un futuro abierto, indefinido; el tiempo de la infancia es el presente. Freire, niño de conjunciones y conexiones, que lo diga él: “yo creo que el mejor tiempo que usted vive, es hoy”, Freire (como se citó en Blois, 2005, p. 30).

Justamente, porque la infancia es esa presencia y esa relación con el presente, resulta importante que los niños y niñas cronológicos crezcan:

En el ejercicio de esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y no solo que los programas las sigan a ellas, más que propuestos, impuesto. Los niños y niñas necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, lo que se hace decidiendo. (Freire, 2000, pp. 58-59)

Tal vez una de las marcas principales de una pedagogía de la infancia para Freire es dar a la infancia cronológica las condiciones para que ella pueda vivir infantilmente su infancia, lo que significa que ella pueda vivir también infantilmente su entrada al mundo de las letras, a través de una educación política sensible, atenta, hospitalaria de la infancia, que no agrede, que no la deje morir. En este aspecto, las preocupaciones educacionales de Freire, como se sabe, exceden, y mucho, la infancia cronológica. En una conferencia sobre “*Derechos humanos y una educación liberadora*” que se ofreció en la Universidad de São Paulo, en julio de 1988, él afirma: “La educación de la que hablo es una educación del ahora y es una educación del mañana. Es una educación que tiene que ponernos, permanentemente, preguntándonos, rehaciéndonos, indagándonos” (Freire, 2001, p. 102).

La infancia es la forma de toda educación, a cualquier edad, es la paradoja de quien dio su vida por la educación de las personas adultas: del modo como Freire piensa la educación, inclusive la educación de jóvenes y adultos, ella no puede no ser, entre otras cosas, una educación “infantil”, porque lo que constituye a la infancia es una condición de esa educación: inquietarse, indagar, dudar, preguntar, crear. Esa educación infantil, atenta a la infancia, invita a educandos y educandas, cualquiera que sea su edad, a vivir en la infancia. Aquellas y aquellos que la habitan, la mantienen viva, la cuidan. Esa educación infantil invita a aquellas y aquellos que la olvidaron o la perdieron a recuperarla o a reinventarla.

Tal vez por eso el propio Freire haya cuidado en alimentar siempre su condición infantil. En esa misma intervención, defiende una educación en la perspectiva de los derechos humanos que sea: “valiente, curiosa, despertadora de la curiosidad, mantenedora de la curiosidad, por eso mismo una educación que, tanto como posible, vaya preservando la niña que usted fue, sin dejar que su madurez la mate” (Freire, 2001, p. 101). Nótese el uso de femenino, niña, para llamar la atención del sexismo del lenguaje. Nótese también el

lenguajear tan cercano de aquel usado para referirse a la revolución nicaragüense, una década antes. En esta perspectiva todos y todas son cualquier persona. Toda educación necesita preservar la niñez que fuimos; ayudar a mantenerla viva, a lo largo de la vida entera. Seguidamente, Freire completa su declaración de amor a la infancia: “yo creo que una de las mejores cosas que yo he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir el niño que no pude ser y el niño que yo fui, en mí” (Freire, 2001, p. 101).

Tan potente es la condición infantil, la niñez, que es necesario no solo mantener viva la infancia que fuimos como la que no podemos ser: la infancia vive de la potencialidad, de que todo pueda ser. Eso tiene mucho sentido para un niño conjunción y conectivo, para mantener vivas las otras infancias que no pudieron ser conectadas, reunidas, vividas. Y tiene, también, mucho sentido para cualquier educador o educadora, sensible al encuentro con otras y diferentes infancias, para ayudar a cuidar o restaurar, en los otros y otras su condición infantil.

La infancia, para Freire, es algo que está más allá de la propia biografía, que incluye, pero no se agota en ella. En ese sentido, el lugar que el pernambucano le da a la infancia ayuda a pensar que hay infancia atravesando el *chronos* de nuestras vidas —en nuestro pasado, en nuestro presente, en nuestro futuro— y también en otros tiempos que se experimentan, según lógicas diferentes. En una visión menos antropomorfizante, así mismo, se puede percibir la existencia de la infancia en otros y otras, en la otredad, en las plantas, en los animales, en la escuela, en el mundo. Hay una vida infantil a la espera de ser sentida, escuchada, alimentada. Hay una infancia de la escuela que se debe recuperar, reinventar. Hay mucha infancia del mundo que espera para ser activada, revivida, por niños o niñas conjunción y conectivas.

Para terminar comenzando: las cartas a Nathercinha

“Es una cosa buena, Nathercinha que la gente nunca deje de ser niña”. (Freire, como se citó en Lacerda, 2016, p. 50).

Recientemente, fueron publicadas por Nathercia Lacerda (2016) las cartas que Freire escribió para ella en los tiempos del

exilio, en Santiago de Chile y que el propio Freire menciona en *Cartas a Cristina* (2008). La publicación es resultado de un trabajo muy bonito realizado por Cristina Laclette Porto y Denise Sampaio Gusmão junto con Nathercia Lacerda y Madalena Freire, una de las hijas de Freire. Se trata de una obra estéticamente muy cuidadosa, con fotos históricas, presentación de Nathercia, las seis cartas de Freire, una carta de la actual Nathercia a Freire, una carta de Magdalena a Nathercinha y algunos otros detalles que expresan el cuidado, el cariño con que fue realizado el proyecto. Las seis cartas de Freire están dactilografiadas y fotografiadas conforme al manuscrito original.

Nathercinha es prima segunda de Freire. Él es hijo de una de las hermanas del abuelo de ella, Lutgardes, por tanto sobrino del abuelo, o sea primo hermano de la mamá de ella. Por la edad era más cercano a un tío que a un primo, aunque él, en las cartas, se refiera a ella como prima. La correspondencia fue iniciada por Nathercinha cuando ella tenía 9 años y él 45, en 1975. En las cartas de Freire a Nathercinha, él escribía el sobrenombre de la sobrina prima sin “h” después del la “t”, tal vez porque el nombre de su abuela era Nartércia. Tienen fecha entre el otoño de 1967 y octubre de 1969. La última carta fue enviada desde Cambridge, Estados Unidos, donde Freire ya estaba viviendo, después de dejar Chile, antes de ir para Suiza.

Se dejan estas cartas para el final porque se descubrieron recientemente y también porque ellas son un canto a la infancia, en la forma y en el contenido. Por el capricho con la letra, especialmente cuidada para que ella pueda ser leída por una niña, por el tono igualitario, intimista, cariñoso. El escrito está lleno de poesía, metáforas, imágenes infantiles. A continuación, se hará referencia a las tres primeras.

En la primera, destaca el impacto de la nieve, en un trecho que merece ser leído:

Un día yo fui a ver la nieve caer cerca de la casa azul donde yo vivo. Salí del carro, todo abrigado, con chaqueta, sombrero, guantes, porque hacía mucho frío, y me quedé maravillado como cuando tu mamá y tu papá te traen una muñeca. Ahí, la nieve me fue salpicando. La nieve caía sobre mí, en mi gorro, en mi sombrero, en mi abrigo. La nieve caía y parecía polvo del cielo. Y yo me sentí un niño de nuevo y casi hice muñecos de nieve. Es

una cosa buena, Natercinha, que la gente nunca deje de ser niño. Los hombres entorpecen las cosas, complican todo. No sé si usted va entender esto que le voy a decir. Mamá y papá te van explicar mejor. Crezca pero nunca deje morir la Natercinha de hoy, que comienza a descubrir el mundo, llena de curiosidad. Si los hombres no dejasen morir dentro de ellos el niño que fueron, se comprenderían mejor. Pero yo no quiero hacer carta complicada para ti. Carta de gente grande. Pero también es posible conversar como niño conversa. Así yo converso con Joaquim y Lut. Siempre que ellos quieran conversar. De la misma manera, siempre que quieras conversar conmigo, escíbeme. Hoy, tú eres la más joven de mis amigas que me escriben siempre. (Lacerda, 2016, p. 50-51)

La *escrita* muestra el lugar que la infancia tiene para Freire: en su vida, la infancia es algo que él experimenta, la maravilla del encuentro con la nieve, sintiéndose igual que una niña con un juguete. A los 45 años Freire se siente niño, vive la infancia, la mantiene siempre viva. Los otros niños y niñas, que habitan la infancia cronológica, son para Freire un igual, una amiga, alguien con quien conversar. Como dice Madalena Freire, en la carta a Nathercinha, él propone “una conversación entre amigos, colocándose como un igual. A los pocos, se va diferenciando como adultos, sin perder la igualdad entre ustedes.” (Lacerda, 2016, p. 82).

Para que un diálogo entre adultos, adultas, niños y niñas sea posible, el adulto y la adulta necesitan colocarse a la misma altura del niño o de la niña, ser un amigo o amiga, un igual. Al final, en la vida de un ser humano, la infancia es lo que lo mantiene vivo, la curiosidad para descubrir el mundo y para comprenderse mejor con otros seres humanos. Relacionarse como un igual con un niño o niña es como relacionarse con una parte de sí mismo. La carta también tiene esa parte de *gente grande*, cuando Freire afirma que el mundo está como está porque los seres humanos olvidaron su infancia. El tono de la carta es diáfano, claro, enfático: el mundo y los seres humanos necesitan de la infancia.

En la segunda carta, él vuelve a mencionar la nieve. Ya es el final de otoño. La cordillera está comenzando a ser cubierta por la nieve y Freire con Elza y otra pareja “juegan” haciendo muñecos de nieve. Él después agrega:

A veces me siento como si fuese un niño también. Tengo ganas de correr. De jugar. De cantar. De decir a todo el mundo que me gusta vivir. Usted nunca deje morir en usted la Natercinha de

hoy. La niña que usted es hoy debe acompañar la joven que va ser mañana, la mujer que será después. (Lacerda, 2016, pp. 54-55)

Los motivos se repiten. En las dos primeras cartas, Freire juega con la nieve; en esta segunda, expresa su voluntad de vivir la niñez, de correr, cantar y jugar. Pero también su gusto por la vida en todas las edades, lo que exige cuidar de la infancia niña, no cronológica e insiste en el pedido para que su prima no deje morir nunca su infancia, a cualquier edad. La tercera carta es tal vez la más *política* de todas, la más explícita, en términos de fuerza, justamente política, de la infancia:

La ciudad está llena de flores, de todos los colores. El jardín de nuestra casa azul está con la grama toda verdecita. Los rosales comienzan abrir sus rosas. Miramos los rosales y parecen gente riendo. Niños riendo, con la pureza de la risa de los niños. Si los hombres grandes, las personas grandes pudiesen o quisiesen reír como los rosales, como los niños, ¿no te parece que el mundo sería una cosa linda? pero yo creo que un día, con el esfuerzo del propio hombre, el mundo, la vida, van a dejar que las personas grandes puedan reír como los niños. Porque hoy no son todas las que pueden reír. Reír no es solo abrir o entreabrir los labios para mostrar los dientes. Es expresar una alegría de vivir, ganas de hacer las cosas, de transformar el mundo, de amar el mundo y los hombres, solamente como se puede amar a Dios. (Lacerda, 2016, pp. 57-58)

Los colores, las flores, la risa; se necesita reír como las rosas para que el mundo sea más bonito, que todos los seres humanos, de todas las edades puedan reír igual que niños y niñas para que el mundo sea más bonito de verdad, o sea, más justo, más alegre, más lleno de vida. Es necesario que el mundo sea más infantil porque la infancia es alegría y vida: justamente esa alegría y voluntad que acompaña, apenas algunas vidas privilegiadas. Por eso, la infancia es también esa voluntad de transformar el mundo para que no sean solo algunas vidas que puedan ser vividas con alegría y voluntad de vivir. Es necesaria la infancia para que todas las vidas sean vidas de verdad, de alegría, de curiosidad, de amor. El mundo necesita de infancia y de lo que ella trae para hacer el mundo más mundo y la vida más vida.

He aquí nuestra lectura infantil de la infancia en Freire, de su infancia-niñez, de su pasión infantil, de su vida de niño en todas las edades, de la fuerza revolucionaria de la infancia. Hay muchas

infancias en Freire. Hay muchas infancias que nos atraviesan en la vida. Hay muchas infancias en el mundo. Quién sabe, los lectores y lectoras del presente texto estén ahora un poco más atentos a la infancia, a su infancia y a las infancias del mundo. En este caso, jugaremos, reiremos, saltaremos, en la nieve, en el calor, en cualquier parte del mundo que exija un poco de infancia.

Referencias

- Blois, M. (2005). *Re-encontros com Freire*. Niterói, RJ: Fundação Euclides da Cunha.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez.
- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água.
- Freire, P. (1997). *Professora Sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (2000) *Pedagogia da indignação*. Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2008). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Buenos Aires: siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (21ª Ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2017). *Pedagogia da autonomia*. (55 Ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., & Guimarães, S. (1982). *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P., & Betto, F., (1985). *Essa escola chamada vida; depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática.
- Freire, P., & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Instituto Paulo Freire, (2005). *Paulo Freire. Educar para Transformar*. Vídeo.
- Lacerda, N. (2016). *A casa e o mundo lá fora: cartas de Paulo Freire para Nathercinha*. 1. ed. Rio de Janeiro: Zit.
- Linhares, C, (2007). O legado freireano e a educação da infância. *Aleph, Niterói, 10*, 8-12.

- Mafra, J. (2007). *A Conectividade Radical como Princípio e Prática da Educação em Paulo Freire* (Tesis de doctorado). São Paulo: USP.
- Peloso, F., & Paula, A. (2010). A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. *Educação em Revista*, 27(3), 251-280.
- Santos N., & Silva, M. (2007). *Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben*. Recuperado de <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inf%C3%A2ncia-e-inacabamento-um-encontro-entre-paulo-freire-e-giorgio-agamben>.
- Santos N., Alves, M., & Silva, M. (2011). Por uma Pedagogia da Infância Oprimida: as crianças e a infância na obra de Paulo Freire. *EccoS*, São Paulo, (26), 37-58.

Agradecimientos

Agradezco a los y a las colegas quienes me ayudaron en la redacción de este texto: los comentarios y sugerencias de Carla Silva me permitieron ampliar las lecturas y el texto y pude repensar algunas de las tesis iniciales. Además de proporcionarme referencias significativas. Laura Agratti hizo comentarios importantes a la primera versión del texto; Jair Paiva me auxilió en las referencias. Finalmente, agradezco a los revisores y revisoras anónimas de la revista *Educação em Revista* de la Universidade Federal de Minas Gerais que me permitieron enriquecer también las referencias. Traducción del Portugués por Ana Corina Salas Correa.
