Somos muchos profesores en este país preocupados por los salarios, por la capacitación, por las condiciones de trabajo, por la tarea de enseñar. En la búsqueda permanente de aprendizaje, pocas veces encontramos textos apropiados como éste. En él Paulo Freire nos enseña a enseñar partiendo del ser profesor. En un lenguaje accesible y didáctico reflexiona sobre saberes necesarios para la práctica educativo-crítica con base en una ética pedagógica y en una visión del mundo cimentadas en el rigor, la investigación, la actitud crítica, el riesgo, la humildad, el buen juicio, la tolerancia, la alegría, la curiosidad, la competencia, la generosidad, la disponibilidad... bañadas por la esperanza. Aquí las lectoras y los lectores encontrarán la necesaria *Pedagogía de la autonomía*. Autonomía que forma parte de la propia naturaleza educativa. Sin ella no hay enseñanza ni aprendizaje.

MOACIR GADOTTI

De Paulo Freire (1921-1997) Siglo XXI ha publicado también: *La educación como práctica de la libertad* (1969), *Pedagogía del oprimido* (1970), *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1973), *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (1977), *La importancia de leer y el proceso de liberación* (1984), *Pedagogía de la esperanza* (1993), *Cartas a quien pretende enseñar* (1994), *Cartas a Cristina* (1996) y *Política y educación* (1996).

968-23-2069-0



siglo veintiuno editores

ganz1912

Pedagogía de la autonomía

Paulo Freire

siglo veintiuno editores



Paulo Freire

Pedagogía de la autonomía

ganz1912

traducción de
GUILLERMO PALACIOS

PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA

Saberes necesarios para la práctica educativa

por
PAULO FREIRE

siglo veintiuno editores
MÉXICO
ESPAÑA

siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
CERRO DEL AGUA 248, DELEGACIÓN COYOACÁN, 04310 MÉXICO, D.F.

siglo veintiuno de españa editores, s.a.
CALLE PLAZA 5, 28043 MADRID, ESPAÑA

https://tinyurl.com/y794dggv
https://tinyurl.com/y9malmmm

portada de maría luisa martínez passarge

primera edición en español, 1997
© siglo xxi editores, s.a. de c.v.
primera edición en portugués, 1996
© editora paz e terra, são paulo
título original: *pedagogia de la autonomia. saberes necessários à prática educativa*

isbn 968-23-2069-0

derechos reservados conforme a la ley
impreso y hecho en méxico / printed and made in mexico

ganz1912

ÍNDICE

PREFACIO, *por* EDINA CASTRO DE OLIVEIRA 11
PRIMERAS PALABRAS 15

1. NO HAY DOCENCIA SIN *DISCENCIA* 23

1. Enseñar exige rigor metódico, 27; 2. Enseñar exige investigación, 30; 3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos, 31; 4. Enseñar exige crítica, 32; 5. Enseñar exige estética y ética, 34; 6. Enseñar exige la corporificación de las palabras por el ejemplo, 35; 7. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación, 37; 8. Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica, 39; 9. Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural, 42

2. ENSEÑAR NO ES TRANSFERIR CONOCIMIENTO 47

1. Enseñar exige conciencia del inacabamiento, 49; 2. Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado, 52; 3. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando, 58; 4. Enseñar exige buen juicio, 60; 5. Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores, 65; 6. Enseñar exige la aprehensión de la realidad, 67; 7. Enseñar exige alegría y esperanza, 70; 8. Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible, 74; 9. Enseñar exige curiosidad, 82

3. ENSEÑAR ES UNA ESPECIFICIDAD HUMANA 88

1. Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad, 88; 2. Enseñar exige compromiso, 92; 3. Ense-

ñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, 94; 4. Enseñar exige libertad y autoridad, 100; 5. Enseñar exige una toma consciente de decisiones, 104; 6. Enseñar exige saber escuchar, 108; 7. Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica, 120; 8. Enseñar exige disponibilidad para el diálogo, 129; 9. Enseñar exige querer bien a los educandos, 135

A Ana Maria, mi mujer, con alegría y amor.

A Fernando Gasparian, a cuyo gusto por la rebeldía y disponibilidad para la lucha por la libertad y por la democracia tanto debemos.

A João Francisco de Souza, intelectual cuyo respeto al saber del sentido común nunca lo hizo un *basista* y cuyo acatamiento del rigor científico nunca lo volvió un elitista y a Inês de Souza, su compañera y amiga, con admiración.

A Eliete Santiago, en cuya práctica docente enseñar nunca fue transferencia de conocimiento de la educadora a los alumnos. Al contrario, para ella, enseñar es una aventura creadora.

A los educandos y educandas, a las educadoras y educadores del Proyecto *Axé*, de Salvador de la Bahía, en la persona de su incansable animador Cesare de La Roca, con mi profunda admiración.

A Ângela Antunes Ciseki, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha y Sônia Couto, del Instituto Paulo Freire, con mis agradecimientos por el excelente trabajo de organización de esta *Pedagogía de la autonomía*.

PREFACIO

Acepté el desafío de escribir el prefacio de este libro del profesor Paulo Freire movida en efecto por una de las exigencias de la acción educativo-crítica defendida por él: la de confirmar mi disponibilidad para la vida y sus reclamos. Comencé a estudiar a Paulo Freire en Canadá, con mi marido, Admardo, a quien este libro está en parte dedicado. No podría pronunciarme aquí sin referirme a él, asumiéndolo con afecto como un compañero con quien, en la trayectoria posible, aprendí a cultivar varios de los saberes necesarios a la práctica educativa transformadora. Y el pensamiento de Paulo Freire fue, sin duda, una de sus grandes inspiraciones.

Las ideas retomadas en esta obra rescatan de forma actualizada, leve, creativa, provocativa, valerosa y esperanzadora, cuestiones que continúan día a día instigando el conflicto y el debate de educadores y educadoras. Lo cotidiano del profesor en el salón de clases y fuera de él, desde la educación elemental hasta el posgrado, es explorado como en una codificación, en cuanto espacio de reafirmación, negación, creación, resolución de saberes que constituyen los "contenidos obligatorios de la organización programática y el desarrollo de la formación docente". Son contenidos que sobrepasan los ya cristalizados por la práctica escolar y de los cuales el educador progresista, principalmente, no puede prescindir para el ejercicio de la pedagogía de la autonomía aquí propuesta. Una pedagogía fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando.

Como los demás saberes, éste demanda del educador un ejercicio permanente. Es en la convivencia amorosa con sus alumnos y en la postura curiosa y abierta como asume y como, al mismo tiempo, los desafía a que se asuman en cuanto sujetos sociohistóricos-culturales del acto de conocer, y donde él puede hablar del respeto a la dignidad y autonomía del educando. Eso presupone romper con concepciones y prácticas que niegan la comprensión de la educación como una situación gnoseológica. La competencia técnico-científica y el rigor que el profesor no debe dejar de lado en el desempeño de su trabajo, no son incompatibles con la actitud amorosa necesaria en las relaciones educativas. Esa postura ayuda a construir el ambiente favorable para la producción del conocimiento donde el miedo al profesor y el mito que se forma en torno de su persona van siendo invalidados. Es preciso aprender a ser coherente. De nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio.

En el ámbito de los saberes pedagógicos en crisis, al reformular cuestiones tan relevantes ahora como lo fueron en la década de los sesenta, Freire, como hombre de su tiempo, traduce, de un modo lúcido y peculiar, todo lo que los estudios de las ciencias de la educación han venido apuntando en los últimos años: la ampliación y la diversificación de las fuentes legítimas de saberes y la necesaria coherencia entre el "saber-hacer y el saber-ser pedagógicos".

En momentos de envilecimiento y desvalorización del trabajo del profesor en todos los niveles, la pedagogía de la autonomía nos ofrece elementos constitutivos de la comprensión de la práctica docente en cuanto dimensión social de la formación humana. Más allá de la reducción al aspecto estrictamente pedagógico y marcado por la naturaleza política de su pensamiento, Freire nos advierte sobre la necesidad de asumir una postura vigilante contra todas las prácticas de deshumanización. Para eso el saber-hacer de la autorreflexión crítica y el saber-ser de la sabiduría, ejercitados permanentemente, pueden ayudarnos a hacer la necesaria lectura crítica de las verdaderas causas de la degradación humana y de la razón de ser del discurso fatalista de la globalización.

En ese contexto en el que el ideario neoliberal incorpora, entre otras, la categoría de la autonomía, es necesario también prestar atención a la fuerza de su discurso ideológico y a las volteretas que éste puede operar en el pensamiento y en la práctica pedagógica al estimular el individualismo y la competitividad. Como contrapunto, al denunciar el malestar que se está produciendo por la ética del mercado, Freire anuncia la solidaridad en cuanto compromiso histórico de hombres y mujeres, como una de las formas de lucha capaces de promover e instaurar la "ética universal del ser humano". Esa dimensión utópica tiene en la pedagogía de la autonomía una de sus posibilidades.

Finalmente, resulta imposible no resaltar la belleza producida y traducida en esta obra. La sensibilidad con que Freire problematiza y conmueve al educador señala la dimensión estética de su práctica, que precisamente por eso puede ser movida por el deseo y vivida con alegría, sin dejar de lado el sueño, el rigor, la seriedad y la simplicidad inherentes al saber-de-la-competencia.

EDINA CASTRO DE OLIVEIRA
Maestra en Educación por el PPGE/DEFS
Profesora del Departamento de Fundamentos de la Educación y Orientación Vocacional
Vitória, noviembre de 1996

PRIMERAS PALABRAS

La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos es la temática central en torno a la cual gira este texto. Temática a la que se incorpora el análisis de los saberes fundamentales para dicha práctica y a los cuales espero que el lector crítico añada algunos que se me hayan escapado o cuya importancia no haya percibido.

Debo aclarar a los probables lectores y lectoras lo siguiente: en la misma medida en que ésta viene siendo una temática siempre presente en mis preocupaciones de educador, algunos de los aspectos aquí discutidos no han estado ausentes de los análisis hechos en anteriores libros míos. No creo, sin embargo, que el regreso a los problemas entre un libro y otro, y en el cuerpo de un mismo libro, enfade al lector. Sobre todo cuando ese regreso al tema no es pura repetición de lo que ya fue dicho. En mi caso personal retomar un asunto o tema tiene que ver principalmente con la marca oral de mi escritura. Pero tiene que ver también con la relevancia que el tema de que hablo y al que vuelvo tiene en el conjunto de objetos a los que dirijo mi curiosidad. Tiene que ver también con la relación que cierta materia tiene con otras que vienen emergiendo en el desarrollo de mi reflexión. Es en este sentido, por ejemplo, como me aproximo de nuevo a la cuestión de la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda, como vuelvo a cuestionar la curiosidad in-

genua y la crítica, que se vuelve epistemológica. Es en ese sentido como vuelvo a insistir en que *formar* es mucho más que simplemente *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas. Y por qué no mencionar también la casi obstinación con que hablo de mi interés por todo lo que respecta a los hombres y a las mujeres, asunto del que salgo y al que vuelvo con el gusto de quien se entrega a él por primera vez. De allí la crítica permanente que siempre llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y a la utopía.

De allí el tono de rabia, legítima rabia, que envuelve mi discurso cuando me refiero a las injusticias a que son sometidos los harapientos del mundo. De allí mi total falta de interés en, no importa en que orden, asumir una actitud de observador imparcial, objetivo, seguro, de los hechos y de los acontecimientos. En otro tiempo pude haber sido un observador "accidentalmente" imparcial, lo que, sin embargo, nunca me apartó de una posición rigurosamente ética. Quien observa lo hace desde un cierto punto de vista, lo que no sitúa al observador en el error. El error en verdad no es tener un cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aun desde el acierto de su punto de vista es posible que la razón ética no esté siempre con él.

Mi punto de vista es el de los "condenados de la Tierra", el de los excluidos. No acepto, sin embargo, en nombre de nada, acciones terroristas, pues de ellas resultan la muerte de inocentes y la inseguridad de los seres humanos. El terrorismo niega lo que vengo llamando *ética universal* del ser humano. Estoy con los árabes en la lucha por sus derechos pero no pude aceptar la perversidad del acto terrorista en las Olimpíadas de Múnich.

Me gustaría, por otro lado, subrayar para nosotros

mismos, profesores y profesoras, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra tarea docente, subrayar esta responsabilidad igualmente para aquellos y aquellas que se encuentran en formación para ejercerla. Este pequeño libro se encuentra atravesado o permeado en su totalidad por el sentido de la necesaria eticidad que connota expresivamente la naturaleza de la práctica educativa, en cuanto práctica formadora. Educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética. Pero, es preciso dejar claro que la ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el nivel internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del "nuevo orden mundial" como naturales e inevitables. En un encuentro internacional de ONG, uno de los expositores afirmó estar escuchando con cierta frecuencia en países del Primer Mundo la idea de que criaturas del Tercer Mundo, acometidas por enfermedades como diarrea aguda, no deberían ser asistidas, pues ese recurso sólo prolongaría una vida ya destinada a la miseria y al sufrimiento.[1] No hablo, obviamente, de esta ética. Hablo, por el contrario, de la ética universal del ser humano. De la ética que condena el cinismo del discurso arriba citado, que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena acusar por oír decir, afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal. La ética de que hablo es la que se sabe trai-

[1] Regina L. García, Víctor Valla, "El habla de los excluidos", en *Cadernos Cede*, 38, 1996.

cionada y negada en los comportamientos groseramente inmorales como en la perversión hipócrita de la *pureza* en *puritanismo*. La ética de que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. 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 práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera en que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo en que citamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra concordamos. No podemos basar nuestra crítica a un autor en la lectura superficial de una u otra de sus obras. Peor todavía, habiendo leído tan sólo la crítica de quien apenas leyó la solapa de uno de sus libros.

Puedo no aceptar la concepción pedagógica de este o de aquella autora y debo incluso exponer a los alumnos las razones por las que me opongo a ella pero, lo que no puedo, en mi crítica, es mentir. Decir mentiras acerca de ellos. La preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud ética. Cualquier desproporción entre aquélla y ésta es una lástima. Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no permitir que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humilde pero perseverantemente.

No es sólo interesante sino profundamente importante que los estudiantes perciban las diferencias de comprensión de los hechos, las posiciones a veces antagónicas entre profesores en la apreciación de los problemas y en la formulación de las soluciones. Pero es fundamental que perciban el respeto y la lealtad con que un profesor analiza y critica las posturas de los otros.

De vez en cuando, a lo largo de este texto, vuelvo al tema. Es que estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana. Es que, por otro lado, nos hallamos de tal manera sometidos a la perversidad de la ética del mercado, en el nivel mundial y no sólo en Brasil, que me parece ser poco todo lo que hagamos en la defensa y en la práctica de la ética universal del ser humano. No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos. En este sentido, la transgresión de los principios éticos es una posibilidad pero no una virtud. No podemos aceptarla.

Al sujeto ético no le es posible vivir sin estar permanentemente expuesto a la transgresión de la ética. Por eso mismo, una de nuestras peleas en la Historia es exactamente ésta: hacer todo lo que podamos en favor de la eticidad, sin caer en el moralismo hipócrita, de sabor reconocidamente farisaico. Pero, también forma parte de esta lucha por la eticidad rechazar, con seguridad, las críticas que ven en la defensa de la ética precisamente la expresión de aquel moralismo criticado. Para mí, la defensa de la ética jamás significó su distorsión o negación.

Sin embargo, cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana. Al hacerlo estoy consciente de las posturas críticas que, infieles a mi pensamiento, me señalarán como ingenuo e idealista. En verdad, hablo de la ética universal del ser humano de la

misma manera en que hablo de su vocación ontológica para serlo más, como hablo de su naturaleza que se constituye social e históricamente, no como un a priori de la Historia. La naturaleza por la que la ontología vela se gesta socialmente en la Historia. Es una naturaleza en proceso de estar siendo con algunas connotaciones fundamentales sin las cuales no habría sido posible reconocer la propia presencia humana en el mundo como algo original y singular. Es decir, más que un ser en el mundo, el ser humano se tornó una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra presencia como un "no-yo" se reconoce como "sí propia". Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable y su transgresión posible es un desvalor, jamás una virtud.

En verdad, sería incomprensible si la conciencia de mi presencia en el mundo no significase ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia presencia. Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo. Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres *condicionados* pero no *determinados*. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de

determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es *problemático* y no inexorable.

Debo enfatizar también que éste es un libro esperanzado, un libro optimista, pero no construido ingenuamente de optimismo falso y de esperanza vana. Sin embargo, las personas, incluso las de izquierda, para quienes el futuro perdió su problematicidad –el futuro es un dato, dado– dirán que él es más un devaneo de soñador inveterado.

No siento rabia por quien piensa así. Sólo lamento su posición: la de quien perdió su dirección en la Historia.

La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse "casi natural". Frases como "la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?" o "el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo" expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia. El libro con el que vuelvo a los lectores es un decisivo no a esta ideología que nos niega y humilla como gente.

Cualquier texto necesita de una cosa: que el lector o la lectora se entregue a él de forma crítica, crecientemente curiosa. Esto es lo que este texto espera de ti, que acabaste de leer estas "Primeras palabras".

PAULO FREIRE
São Paulo,
septiembre de 1996

1. NO HAY DOCENCIA SIN *DISCENCIA**

Debo dejar claro que, aunque mi interés central en este texto sea el de considerar saberes que me parecen indispensables a la práctica docente de educadoras o educadores críticos, progresistas, algunos de ellos son igualmente necesarios para los educadores conservadores. Son saberes demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera que sea la opción política del educador o educadora.

En la secuencia de la lectura va quedando en manos del lector o lectora el ejercicio de percibir si este o aquel saber referido corresponde a la naturaleza de la práctica progresista o conservadora o si, por lo contrario, es exigencia de la propia práctica educativa independientemente de su matiz político o ideológico. Por otro lado, debo subrayar que, de forma no-sistemática, me he referido a algunos de esos saberes en trabajos anteriores. Sin embargo, estoy convencido –es legítimo agregar– de la importancia de una reflexión como ésta cuando pienso en la formación docente y la práctica educativo-crítica.

El acto de cocinar, por ejemplo, supone algunos saberes concernientes al uso de la estufa, cómo encenderla, cómo graduar para más o para menos la flama, cómo lidiar con ciertos riesgos aun remotos de incendio, cómo armonizar los diferentes condimentos en una síntesis sabrosa y atractiva. La práctica de cocinar va preparando

*El término *discencia* como otros en Freire es un neologismo. Se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los *discentes*, esto es, los educandos. [T.]

al novato, ratificando algunos de aquellos saberes, rectificando otros, y posibilitando que se convierta en cocinero. La práctica de navegar implica la necesidad de saberes fundamentales como el del dominio del barco, de las partes que lo componen y de la función de cada una de ellas, como el conocimiento de los vientos, de su fuerza, de su dirección, los vientos y las velas, la posición de las velas, el papel del motor y de la combinación entre motor y velas. En la práctica de navegar se confirman, se modifican o se amplían esos saberes.

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

Lo que me interesa ahora, repito, es enumerar y discutir algunos saberes fundamentales para la práctica educativo-crítica o progresista y que, por eso mismo, deben ser contenidos obligatorios de la organización programática docente. Contenidos cuya comprensión, tan clara y tan lúcida como sea posible, debe ser elaborada en la práctica formadora. Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el *formador* es el sujeto en relación con el cual me considero *objeto*, que él es el sujeto que *me forma* y yo el *objeto formado por él*, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré

la posibilidad, mañana, de tornarme el falso sujeto de la "formación" del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni *formar* es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña enseña alguna cosa a alguien. Por eso es que, desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es un verbo transitivo-relativo. Verbo que pide un objeto *directo –alguna cosa–* y un objeto *indirecto –a alguien*. Desde el punto de vista democrático en el que me ubico, pero también desde el punto de vista del radicalismo metafísico en que me sitúo y del cual deriva mi comprensión del hombre y de la mujer como seres históricos e inacabados y sobre el cual se funda mi entendimiento del proceso de conocer, enseñar es algo más que un verbo transitivo-relativo. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible –después, preciso– trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendiza-

je en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz.

Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad.

A veces, en mis silencios en los que aparentemente me pierdo, desligado, casi flotando, pienso en la importancia singular que está teniendo para mujeres y hombres el ser o habernos vuelto, como lo afirma François Jacob, "seres programados, pero para aprender".[1] Es que el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar como tarea no sólo incrustada en el aprender, sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo más y más creador. Lo que quiero decir es lo siguiente: cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica",[2] sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto.

Eso es lo que nos lleva, por un lado, a la crítica y al rechazo de la enseñanza "bancaria",[3] por el otro, a comprender que, a pesar de ella, el educando que está sometido a ella no está predestinado a perecer; pese a la enseñanza "bancaria", que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador, el educando sujeto a ella puede, no por causa del contenido cuyo "conocimiento" le fue transferido, sino por causa del propio proceso de aprender, hacer, como se dice en lenguaje popular, de tripas corazón y superar el autoritarismo y el error epistemológico del "bancarismo".

[1] François Jacob, "Nous sommes programmés, mais pour apprendre", *Le Courrier*, UNESCO, febrero de 1991.

[2] Paulo Freire, *À sombra desta mangueira*, São Paulo, Olho d'água, 1995.

[3] Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1994, 45a. ed.

Lo necesario es que, aun subordinado a la práctica "bancaria", el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo "inmuniza" contra el poder aletargante del "bancarismo". En este caso, es la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar. Ésta es una de las ventajas significativas de los seres humanos –la de haberse tornado capaces de ir más allá de sus condicionantes. Esto no significa, sin embargo, que seamos indiferentes a ser un educador "bancario" o un educador "problematizador".

1. *Enseñar exige rigor metódico*

El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben "aproximarse" a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso "bancario" meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido. Es exactamente en este sentido como enseñar no se agota en el "tratamien-

to" del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. Forma parte de las condiciones en que es posible aprender críticamente la presuposición, por parte de los educandos, de que el educador ya tuvo o continúa teniendo experiencia en la producción de ciertos saberes y que éstos no pueden ser simplemente transferidos a ellos, a los educandos. Por el contrario, en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos.

Se percibe, así, la importancia del papel del educador, el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si –mecánicamente memorizador– es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador. El intelectual memorizador, que lee horas sin parar, que se domestica ante el texto, con miedo de arriesgarse, habla de sus lecturas casi como si las estuviera recitando de memoria –no percibe ninguna relación, cuando realmente existe, entre lo que leyó y lo que ocurre en su país, en su ciudad, en su barrio. Repite lo leído con precisión pero raramente intenta algo personal. Habla con elegancia de la dialéctica pero piensa mecanicistamente. Piensa de manera equivocada. Es como si todos los libros a cuya lectura dedica tanto tiempo no tuvieran nada que ver con la realidad de su mundo. La realidad con la que tienen que ver es la realidad idealizada de una escuela que se vuelve cada vez más un dato allí, desconectado de lo concreto.

Leer críticamente no se hace como si se comprara mercancía al mayoreo. Leer veinte libros, treinta libros. La verdadera lectura me compromete de inmediato con el texto que se me entrega y al que me entrego y de cuya comprensión fundamental también me vuelvo sujeto. Al leer no estoy en el puro seguimiento de la inteligencia del texto como si ella fuera solamente producción de su autor o de su autora. Por eso mismo, esta forma viciada de leer no tiene nada que ver con el pensar acertadamente y con el enseñar acertadamente.

En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Es por eso por lo que pensar acertadamente, siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza, me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia.

El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se "dispone" a ser so-

brepasado mañana por otro.[4] De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. La "dodiscencia" –docencia-*discencia*– y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas por estos momentos del ciclo gnoseológico.

2. *Enseñar exige investigación*

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza.[5] Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Pensar acertadamente, en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le

[4] A ese respecto véase Álvaro Vieira Pinto, *Ciência e Existência*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

[5] Hoy se habla, con insistencia, del profesor investigador. En mi opinión lo que hay de investigador en el profesor no es una calidad o una forma de ser o de actuar que se agregue a la de enseñar. La indagación, la búsqueda, la investigación, forman parte de la naturaleza de la práctica docente. Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador.

van planteando a la curiosidad que, al volverse cada vez más metódicamente rigurosa, transita de la ingenuidad hacia lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica". La curiosidad ingenua, de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber, no importa que sea metódicamente no riguroso, es la que caracteriza al sentido común. El saber hecho de pura experiencia. Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya "promoción" desde la ingenuidad no se hace automáticamente.

3. *Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos*

Por eso mismo pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares –saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria–, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. ¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo, la contaminación de los arroyos y de los riachos y los bajos niveles de bienestar de la población, los basureros abiertos y los riesgos que ofrecen a la salud de la gente? ¿Por qué no hay basureros abiertos en el corazón de los barrios ricos o incluso simplemente clasemedieros de los centros

urbanos? Esta pregunta es considerada demagógica en sí misma y reveladora de la mala voluntad de quien la hace. Es pregunta de subversivo, dicen ciertos defensores de la democracia.

¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una "intimidad" necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de tal falta de atención de los dominantes por las áreas pobres de la ciudad? ¿La ética de clase incrustada en esa desatención? Porque, dirá un educador reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no es partido. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a los alumnos. Una vez aprendidos, éstos operan por sí mismos.

4. *Enseñar exige crítica*

En la diferencia y en la "distancia" entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, "rigorizándose" metódicamente en su aproximación al objeto,

connota sus hallazgos de mayor exactitud.

En verdad, la curiosidad ingenua que, "desarmada", está asociada al saber del sentido común, es la misma curiosidad que, al hacerse crítica, al aproximarse de forma cada vez más metódicamente rigurosa al objeto cognoscible, se vuelve curiosidad epistemológica. Cambia de cualidad pero no de esencia. La curiosidad de los campesinos con los que he dialogado a lo largo de mi experiencia político-pedagógica, fatalistas o ya rebeldes ante la violencia de las injusticias, es la misma curiosidad, en cuanto apertura más o menos asombrada ante los "no-yoes," con la que los científicos o filósofos académicos "admiran" el mundo. Los científicos y los filósofos superan, sin embargo, la ingenuidad de la curiosidad del campesino y se vuelven epistemológicamente curiosos.

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos.

Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de "irracionalismos" resultantes de, o producidos por, cierto exceso de "racionalidad" de nuestro tiempo altamente tecnificado. Y no hay en esta consideración ningún arrebato falsamente

humanista de negación de la tecnología y de la ciencia. Al contrario, es consideración de quien, por un lado, no diviniza la tecnología, pero, por el otro, tampoco la sataniza. De quien la ve o incluso la escudriña de forma críticamente curiosa.

5. *Enseñar exige estética y ética*

La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética. Decencia y belleza de acuerdo. Yo estoy cada vez más convencido de que, alerta ante la posibilidad de extraviarse por el descamino del puritanismo, la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza. Una crítica permanente a los desvíos fáciles que nos tientan, a veces o casi siempre, a dejar las dificultades que los caminos verdaderos pueden presentarnos. Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar

es, sustantivamente, formar.[6] Divinizar o satanizar la tecnología o la ciencia es una forma altamente negativa y peligrosa de pensar errado. De manifestar a los alumnos, a veces con aires de quien es dueño de la verdad, un rotundo desacierto. Pensar acertadamente, por el contrario, demanda profundidad y no superficialidad en la comprensión y en la interpretación de los hechos. Supone disponibilidad para la revisión de los hallazgos, reconoce no sólo la posibilidad de cambiar de opción, de apreciación, sino el derecho de hacerlo. Pero como no existe el pensar acertadamente al margen de principios éticos, si cambiar es una posibilidad y un derecho, cabe a quien cambia –exige el pensar acertado– asumir el cambio operado. Desde el punto de vista del pensar acertado no es posible cambiar y hacer de cuenta que nada cambió. Es que todo el pensar acertado es radicalmente coherente.

6. *Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo*

El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica del "haga lo que mando y no lo que hago". Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente.

¿Qué pueden pensar alumnos serios de un profesor que, hace dos semestres hablaba casi con ardor sobre la

[6] Sobre esto véase Neil Postman, *Technopoly. The surrender of culture to technology*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1992.

necesidad de la lucha por la autonomía de las clases populares y hoy, diciendo que no cambió, hace un discurso pragmático contra los sueños y practica la transferencia de saber del profesor hacia el alumno? ¿Qué decir de la profesora que, ayer de izquierda, defendía la formación de la clase trabajadora y, hoy, pragmática, se satisface, inclinada ante el fatalismo neoliberal, con el simple adiestramiento del obrero, insistiendo, sin embargo, en que es progresista?

No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo. Al profesor no le es posible pensar que piensa acertadamente cuando al mismo tiempo le pregunta al alumno si "sabe con quién está hablando".

El clima de quien piensa acertadamente es el de quien busca seriamente la seguridad en la argumentación, es el de quien, al discordar con su oponente, no tiene por qué alimentar contra él o contra ella una rabia desmedida, a veces mayor que la propia razón de la discordancia. Una de esas personas desmedidamente rabiosas prohibió cierta vez a un estudiante que trabajaba en una tesis sobre alfabetización y ciudadanía que me leyera. "Es obsoleto", dijo con aires de quien trata con rigor y neutralidad el objeto, que era yo. "Cualquier lectura que hagas de ese señor puede perjudicarte." No es así como se piensa acertadamente ni es así como se enseña acertadamente.[7] Forma parte del pensar acertado el gusto por la generosidad que, sin negar a quien tiene el derecho a la rabia, la distingue de la rabia irrefrenable.

[7] Véase Paulo Freire, *Cartas a Cristina*, México, Siglo XXI, 1996, Decimosexta carta, pp. 185-191

7. Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación

Es propio del pensar acertado la disponibilidad al riesgo, la asunción de lo nuevo que no puede ser negado o recibido sólo porque es nuevo, así como el criterio de rechazo a lo viejo no es solamente cronológico. Lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo continúa nuevo.

También el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia. Cuán lejos estamos de ella cuando vivimos en la impunidad de los que matan niños en las calles, de los que asesinan campesinos que luchan por sus derechos, de los que discriminan a los negros, de los que subestiman a las mujeres. Cuán ausentes de la democracia están los que queman iglesias de negros porque, en verdad, los negros no tienen alma. Los negros no rezan. Con su negritud, los negros ensucian la blanquitud de las oraciones... A mí me da pena y no rabia, cuando veo la arrogancia con que la blanquitud de las sociedades donde se hace eso, donde se queman iglesias de negros, se presenta ante el mundo como pedagoga de la democracia. Pensar y hacer de manera errada, por lo visto, no tienen en efecto nada que ver con la humildad que el pensar acertadamente exige. No tienen nada que ver con el sentido común que regula nuestras exageraciones y evita que nos encaminemos hacia el ridículo y la insensatez.

A veces temo que algún lector o lectora, incluso no totalmente convertido al "pragmatismo" neoliberal pero ya tocado por él, diga que, soñador, continúo hablando

de una educación de ángeles y no de mujeres y hombres. Sin embargo, lo que he dicho hasta ahora se refiere radicalmente a la naturaleza de mujeres y hombres. Naturaleza entendida como constituyéndose social e históricamente y no como un a priori de la Historia.[8]

El problema que se me presenta es que, comprendiendo como comprendo la naturaleza humana, sería una contradicción grosera no defender lo que vengo defendiendo. Pensar como vengo pensando mientras escribo este texto forma parte de la exigencia que me hago a mí mismo de pensar acertadamente. Pensar, por ejemplo, que el pensar acertado que debe ser enseñado concomitantemente con la enseñanza de los contenidos no es un pensar formalmente anterior *al* y desgarrado *del* actuar acertadamente. Es en este sentido como enseñar a pensar acertadamente no es una experiencia en que eso –el pensar acertadamente– se tome por sí mismo y de eso se hable o una práctica que simplemente se describa, sino algo que se hace y que se vive mientras se habla de ella con la fuerza del testimonio. Pensar acertadamente implica la existencia de sujetos que piensan mediados por el objeto u objetos en que incide el propio pensar de los sujetos. Pensar acertadamente no es el quehacer de quien se aísla, de quien se "cobija" a sí mismo en la soledad, sino un acto comunicante. Por eso mismo no hay que pensar sin entendimiento y el entendimiento, desde el punto de vista del pensar acertadamente, no es algo transferido sino coparticipado. Si desde el ángulo de la gramática el verbo entender es transitivo, en lo que respecta a la "sintaxis" del pensar acertadamente se trata de un verbo cuyo sujeto es siempre copartícipe de

[8] Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, México, siglo XXI, 1993.

otro. Todo entendimiento, si no está "trabajado" mecanicistamente, si no está siendo sometido a los "cuidados" enajenantes de un tipo de mente especial y cada vez más amenazadoramente común que vengo llamando "burocratizada", implica, necesariamente, comunicabilidad. No hay entendimiento –a no ser cuando el propio proceso de entender se desvirtúa– que no sea también *comunicación* de lo entendido. La gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es *transferir, depositar, ofrecer, dar* al otro, tomado como paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico.

8. *Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica*

El pensar acertadamente sabe, por ejemplo, que no es a partir de él, como un dato dado, como se conforma la práctica docente crítica, sino que sabe también que sin él ésta no se funda. La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. El saber que indiscutiblemente produce la práctica docente espontánea o casi espontánea, "desarmada", es un saber ingenuo, un saber hecho de experiencia, al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad

epistemológica del sujeto. Éste no es el saber que busca el rigor del pensar acertadamente. Por eso es fundamental que, en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. Por otro lado, es preciso insistir otra vez en que tanto la matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia *curiosidad*, característica del fenómeno vital. En este sentido, no hay duda de que el profesor tildado de lego en Pernambuco es tan curioso como el profesor de filosofía de la educación de la Universidad A o B. Lo que hay que hacer es posibilitar que, al volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica.

Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe "aproximarlo" a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor. Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme,

en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica. La asunción que el sujeto hace de sí en una cierta forma de estar siendo es imposible sin la disponibilidad para el cambio; para cambiar, y de cuyo proceso también se hace necesariamente sujeto.

Sería sin embargo un exceso idealista afirmar que la asunción, por ejemplo, de que fumar amenaza mi vida, ya significa dejar de fumar. Pero dejar de fumar pasa, en algún sentido, por la asunción del riesgo que corro al fumar. Por otro lado, la asunción se va haciendo cada vez más asunción en la medida en que engendra nuevas opciones, provoca ruptura, decisión y nuevos compromisos. Cuando asumo el mal o los males que el cigarro me puede causar, me muevo en el sentido de evitar los males. Decido, rompo, opto. Pero, es en la práctica de no fumar en la que se concreta materialmente la asunción del riesgo que corro al fumar.

Me parece que hay otro elemento aún en la asunción de que hablo: el emocional. Además del conocimiento que tengo del mal que me hace el tabaco, ahora, al asumirlo, siento legítima rabia hacia el tabaco. Y también tengo la alegría de haber sentido la rabia que, en el fondo, me ayudó a continuar en el mundo por más tiempo. La educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa,[9] en la rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocada. Lo que la rabia no puede es, perdiendo los límites que la

[9] La de Cristo contra los fariseos del Templo. La de los progresistas contra los enemigos de la reforma agraria, la de los ofendidos contra la violencia de cualquier discriminación, de clase, de raza, de género. La de los que sufren de injusticias contra la impunidad. La de quien tiene hambre contra la manera libertina en que algunos, más que comer, dilapidan y transforman la vida en un regodeo.

confirman, perderse en un rabiar que corre siempre el riesgo de resultar en odio.

9. *Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural*

Es interesante extender un poco más la reflexión sobre la asunción. El verbo asumir es un verbo transitivo y puede tener como objeto el propio sujeto que así se asume. Yo asumo tanto el riesgo que corro al fumar como me asumo en cuanto sujeto de la propia asunción. Aclaremos que, cuando digo que la asunción de que fumar amenaza mi vida es fundamental para dejar de fumar, con asunción quiero referirme sobre todo al conocimiento cabal que obtuve del fumar y de sus consecuencias. Asunción o asumir tienen otro sentido más radical cuando digo: una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del *tú*, la que me hace asumir el radicalismo de mi *yo*.

La cuestión de la identidad cultural, de la cual forman parte la dimensión individual y de clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser desdeñado. Tiene que ver directamente con la

asunción de nosotros por nosotros mismos. Esto es lo que el puro adiestramiento del profesor no hace, pues se pierde y lo pierde en la estrecha y pragmática visión del proceso.

La experiencia histórica, política, cultural y social de los hombres y de las mujeres nunca puede darse "virgen" del conflicto entre las fuerzas que obstaculizan la búsqueda de la *asunción* de sí por parte de los individuos y de los grupos y fuerzas que trabajan en favor de aquella asunción. La formación docente que se juzgue superior a esas "intrigas" no hace más que trabajar en favor de los obstáculos. La solidaridad social y política que necesitamos para construir una sociedad menos fea y menos agresiva, en la cual podamos ser más nosotros mismos, tiene una práctica de real importancia en la formación democrática. El aprendizaje de la *asunción* del sujeto es incompatible con el *adiestramiento pragmático* o con el *elitismo autoritario* de los que se creen dueños de la verdad y del *saber articulado.*

A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo. En la ya larga historia de mi memoria nunca me olvido de uno de esos gestos de profesor que tuve en mi adolescencia remota. Un gesto cuya significación tal vez le haya pasado inadvertida a él, el profesor, y que tuvo importante influencia en mí. Yo era entonces un adolescente inseguro, con un cuerpo anguloso y feo, me percibía menos capaz que los otros, fuertemente inseguro de mis posibilidades. Estaba mucho más malhumorado que sosegado con la vida. Me irritaba fácilmente. Cualquier consideración de un compañero rico de la clase me parecía de inmediato

un señalamiento de mis debilidades, de mi inseguridad.

El profesor había traído de su casa nuestros trabajos escolares y, llamándonos de uno en uno, los devolvía con su evaluación. En cierto momento me llama y, viendo y volviendo a ver mi texto, sin decir palabra, balancea la cabeza en señal de respeto y consideración. El gesto del profesor valió más que la propia nota de diez que le dio a mi redacción. El gesto del profesor me daba una confianza aún obviamente desconfiada de que era posible trabajar y producir. De que era posible confiar en mí, pero que sería tan equivocado confiar más allá de los límites como era en ese momento equivocado no confiar. La mejor prueba de la importancia de aquel gesto es que lo menciono ahora como si lo hubiera presenciado hoy. Y en verdad hace mucho tiempo que ocurrió...

Este saber, el de la importancia de esos gestos que se multiplican diariamente en las intrigas del espacio escolar, es algo sobre lo que tendríamos que reflexionar seriamente. Es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación, sea desatendido. Se habla casi exclusivamente de la enseñanza de los contenidos, enseñanza lamentablemente casi siempre entendida como transferencia del saber. Creo que una de las razones que explican este descuido en torno de lo que ocurre en el espacio-tiempo de la escuela, que no sea la actividad de la enseñanza, viene siendo una comprensión estrecha de lo que es educación y de lo que es aprender. En el fondo, nos pasa inadvertido que fue aprendiendo socialmente como mujeres y hombres, históricamente, descubrieron que es posible enseñar. Si tuviéramos claro que fue aprendiendo como percibimos que es posible enseñar, entenderíamos con facilidad la

importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos,[10] donde diferentes gestos de alumnos, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación. Hay una naturaleza testimonial en los espacios tan lamentablemente relegados de las escuelas: En *La educación en la ciudad*[11] llamé la atención acerca de esta importancia al discutir el estado en que la administración de Luiza Erundina* encontró la red escolar de la ciudad de São Paulo en 1989. El descuido de las condiciones materiales de las escuelas alcanzaba niveles impensables. En mis primeras visitas a la red casi devastada me preguntaba horrorizado: ¿cómo exigir de los niños un mínimo de respeto a los pupitres, a las mesas, a las paredes si el poder público demuestra absoluta desconsideración a la cosa pública? Es increíble que no imaginemos la significación del "discurso" formador que hace que una escuela sea respetada en su espacio. La elocuencia del discurso "pronunciado" sobre y por la limpieza del suelo, sobre la belleza de los salones, sobre la higiene de los

[10] Ésta es una preocupación fundamental del equipo coordinado por el profesor Miguel Arroio y que viene proponiendo al país, en Belo Horizonte, una de las mejores re-invenciones de la escuela. Es una lástima que no haya habido aún una emisora de TV que se dedicara a mostrar experiencias como la de Belo Horizonte, la de Uberaba, la de Porto Alegre, la de Recife y de tantas otras diseminadas por Brasil. Que se propusiera revelar prácticas creadoras de gente que se arriesga, vividas en las escuelas privadas o públicas. Un programa que podría llamarse cambiar es difícil pero es posible. En el fondo, uno de los saberes fundamentales para la práctica educativa.

[11] *A educação na cidade*, São Paulo, Cortez Editora, 1991.

* Alcaldesa de São Paulo, la mayor ciudad de Brasil, por el Partido de los Trabajadores, entre 1989 y 1992; responsable del nombramiento de P. Freire como secretario municipal de Educación. [T.]

sanitarios, sobre las flores que adornan. Hay una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio.

Pormenores por el estilo de la cotidianidad del profesor, por lo tanto también del alumno, a los que casi siempre se les da poca o ninguna atención, tienen en verdad un peso significativo en la evaluación de la experiencia docente. Lo que importa, en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser "educado", va generando valor.

Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino, de vez en cuando, algo tiene que ver con adivinar, con intuir. Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad espistemológica.[12]

[12] Tampoco es posible una formación docente que sea indiferente a la belleza y a la decencia que nos exige (de nosotros) el estar sustantivamente en el mundo, con el mundo y con los otros. No hay práctica docente verdadera que no sea ella misma un ensayo estético y ético, valga la repetición.

2. ENSEÑAR NO ES TRANSFERIR CONOCIMIENTO

Las consideraciones o reflexiones hechas hasta ahora son desdoblamientos de un primer saber señalado inicialmente como necesario para la formación docente, desde una perspectiva progresista. *Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.* Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo –*la de enseñar y no la de transferir conocimientos.*

Es preciso insistir: este saber necesario al profesor –que enseñar no es transferir conocimiento– no sólo requiere ser aprehendido por él y por los educandos en sus razones de ser –ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido.

Como profesor en un curso de formación docente no puedo agotar mi *práctica* discutiendo sobre la *Teoría* de la no extensión del conocimiento. No puedo sólo pronunciar bellas frases sobre las razones ontológicas, epistemológicas y políticas de la Teoría. Mi discurso sobre la Teoría debe ser el ejemplo concreto, práctico, de la teoría. Su encarnación. Al hablar de *construcción* del conocimiento, criticando su *extensión*, ya debo estar envuelto por ella, y en ella la *construcción* debe estar envolviendo a los alumnos.

Fuera de eso, me enredo en la trama de contradiccio-

nes en la cual mi testimonio, inauténtico, pierde eficacia. Me vuelvo tan falso como quien pretende estimular el clima democrático en la escuela por medios y caminos autoritarios. Tan fingido como quien dice combatir el racismo pero, al preguntársele si conoce a Madalena, dice: "La conozco. Es negra *pero* es competente y decente." Nunca oí a nadie decir que conoce a Celia, que es rubia, de ojos azules, *pero* es competente y decente. En el discurso que describe a Madalena, negra, cabe la conjunción adversativa *pero*; en el que hace el perfil de Celia, rubia de ojos azules, la conjunción adversativa es un contrasentido. La comprensión del papel de las conjunciones que, uniendo enunciados entre sí, impregnan la relación que establecen de cierto sentido, o de *causalidad*, hablo *porque* rechazo el silencio, o de *adversidad*, trataron de dominarlo *pero* no lo consiguieron, o de *finalidad*, Pedro luchó *para que* quedase clara su posición, o de *integración*, Pedro sabía *que* ella volvería, no es suficiente para explicar el uso de la adversativa *pero* en la relación entre la oración Madalena es negra y Madalena es competente y decente. Allí la conjunción *pero* implica un juicio falso, ideológico: por ser negra, se espera que Madalena no sea competente ni decente. Sin embargo, al reconocerse su decencia y su competencia la conjunción *pero* se volvió indispensable. En el caso de Celia, es un disparate que, siendo rubia de ojos azules, no sea competente y decente. De allí el sinsentido de la adversativa. La razón es ideológica y no gramatical.

Pensar acertadamente –y saber que enseñar no es transferir conocimiento es en esencia pensar acertadamente– es una postura exigente, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a los otros y con los otros, de cara al mundo y a los hechos, ante nosotros mismos. Es difícil, no porque pensar acertadamente sea

una forma propia de pensar de los santos y de los ángeles a la cual nosotros aspirásemos de manera arrogante. Es difícil, entre otras cosas, por la vigilancia constante que tenemos que ejercer sobre nosotros mismos para evitar los simplismos, las facilidades, las incoherencias burdas. Es difícil porque no siempre tenemos el valor indispensable para no permitir que la rabia que podemos sentir por alguien se convierta en una rabia que genere un pensar equivocado y falso. Por más que una persona me desagrade yo no puedo menospreciarla con un discurso en el cual, creído de mí mismo, decreto su incompetencia absoluta. Discurso en que, engreídamente, la trato con desdén, desde lo alto de mi falsa superioridad. A mí no me da rabia sino pena cuando personas así rabiosas, erigidas en actitud de genio, me minimizan y menoscaban.

Es fatigoso, por ejemplo, vivir la humildad, condición *sine qua non* del pensar acertadamente, que nos hace proclamar nuestro propio equívoco, que nos hace reconocer y anunciar la superación que sufrimos.

El clima del pensar acertado no tiene nada que ver con el de las fórmulas prestablecidas, pero sería la negación de ese pensar si pretendiéramos forjarlo en la atmósfera del libertinaje o del espontaneísmo. Sin rigor metódico no existe el pensar acertado.

1. *Enseñar exige conciencia del inacabamiento*

Como profesor crítico, yo soy un "aventurero" responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente. Nada de lo que experimenté en mi vivencia docente debe necesariamente repetirse. Repito, sin embargo, como inevitable, la *inmunidad* de mí mismo,

radical, delante de los otros y del mundo. Mi *inmunidad* ante los otros y ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento.

Así llegamos al punto del que quizá deberíamos haber partido. El del inacabamiento del ser humano. En verdad, el inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento. Pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento se tornó consciente. La invención de la existencia a partir de los materiales que la vida ofrecía llevó a hombres y mujeres a promover el *soporte* en que los otros animales continúan, en *mundo*. Su mundo, mundo de hombres y mujeres. La experiencia humana en el *mundo* varía de calidad con relación a la vida animal en el *soporte*. El *soporte* es el espacio, restringido o extenso, al que el animal se prende "afectivamente" para resistir; es el espacio necesario para su crecimiento y el que delimita su territorio. Es el espacio en el que, entrenado, adiestrado, "aprende" a sobrevivir, a cazar, a atacar, a defenderse en un tiempo de dependencia de los adultos inmensamente menor del que el ser humano necesita para las mismas cosas. Cuanto más cultural es el ser, mayor su infancia, su dependencia de cuidados especiales. Al "movimiento" de los otros animales en el *soporte* le falta el lenguaje conceptual, la inteligibilidad del propio *soporte* de donde resultaría inevitablemente la comunicabilidad de lo entendido, el asombro delante de la vida misma, de lo que contiene de misterio. En el *soporte*, los comportamientos de los individuos son mucho más explicables por la especie a la que pertenecen que por ellos mismos. Les falta libertad de opción. Por eso no se habla de ética entre los elefantes.

La vida en el *soporte* no implica el lenguaje ni la pos-

tura erecta que permitió la liberación de las manos.[1] Manos que, en gran medida, nos hicieron. Cuanto mayor se fue volviendo la solidaridad entre manos y mente tanto más el *soporte* se fue convirtiendo en *mundo* y la *vida* en *existencia*. El *soporte* se fue haciendo *mundo* y la *vida, existencia*, al paso en que el cuerpo humano se hizo cuerpo consciente, captador, aprendedor, transformador, creador de belleza y no "espacio" vacío para ser llenado con contenidos.

La invención de la *existencia* implica, hay que repetirlo, necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en niveles más profundos y complejos que lo que ocurría y ocurre en el dominio de la *vida*, la "espiritualización" del mundo, la posibilidad de embellecer o de afear el mundo y todo eso definiría a mujeres y hombres como seres éticos. Capaces de intervenir en el mundo, de comparar, de juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de grandes acciones, de testimonios significantes, pero capaces también de impensables ejemplos de bajeza e indignidad. Sólo los seres que se volvieron éticos pueden romper con la ética. No se sabe de leones que hayan asesinado cobardemente leones del mismo o de otro grupo familiar, y después hayan visitado a sus "familiares" para llevarles su solidaridad. No se sabe de tigres africanos que hayan lanzado bombas altamente destructoras en "ciudades" de tigres asiáticos.

A partir del momento en que los seres humanos, al intervenir en el *soporte*, fueron creando el *mundo*, inventando el lenguaje con que pasaron a darle nombre a las cosas que hacían con su acción sobre el mundo, en la medida en que se fueron preparando para entender el

[1] Véase David Crystal, *The Cambridge encyclopedia of language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.

mundo y crearon en consecuencia la necesaria comunicabilidad de lo entendido, ya no fue posible *existir* salvo estando disponible a la tensión radical y profunda entre el bien y el mal, entre la dignidad y la indignidad, entre la decencia y el impudor, entre la belleza y la fealdad del mundo. Es decir, ya no fue posible *existir* sin *asumir* el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política. Y todo eso nos lleva de nuevo a lo imperioso de la práctica *formadora*, de naturaleza eminentemente ética. Y todo eso nos lleva de nuevo al radicalismo de la *esperanza*. Sé que las cosas pueden incluso empeorar, pero también sé que es posible intervenir para mejorarlas.

Me gusta ser hombre, ser persona, porque no está dado como cierto, inequívoco, irrevocable que soy o seré decente, que manifestaré siempre gestos puros, que soy y que seré justo, que respetaré a los otros, que no mentiré escondiendo su valor porque la envidia de su presencia en el mundo me molesta y me llena de rabia. Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, prestablecido. Que mi "destino" no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la *problematización* del futuro y que rechace su inexorabilidad.

2. *Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado*

Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado pero, consciente del inacabamiento, sé

que puedo superarlo. Ésta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado. La diferencia entre el inacabado que no se sabe como tal y el inacabado que histórica y socialmente logró la posibilidad de saberse inacabado. Me gusta ser persona porque, como tal, percibo a fin de cuentas que la construcción de mi presencia en el mundo, que no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende fuera de la tensión entre lo que heredo genéticamente y lo que heredo social, cultural e históricamente, tiene mucho que ver conmigo mismo. Sería irónico si la conciencia de mi presencia en el mundo no implicara en sí misma el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia. No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí. En este caso, lo que hago es renunciar a la responsabilidad ética, histórica, política y social a que nos compromete la promoción del *soporte* de *mundo*. Renuncio a participar en el cumplimiento de la vocación ontológica de intervenir en el mundo. El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un *objeto*, sino también un sujeto de la Historia.

Me gusta ser persona porque, aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan.

En los años sesenta, ya preocupado por esos obstáculos, apelé a la *conscientización* no como una panacea, sino como un esfuerzo de conocimiento crítico de los obstáculos, valga la expresión, de sus razones de ser. Contra toda la fuerza del discurso fatalista neoliberal, pragmático y reaccionario, insisto hoy, sin desvíos idealistas, en la necesidad de la conscientización. Insisto en su actualización. En verdad, como instrumento para la profundización de la *prise de conscience* del mundo, de los hechos, de los acontecimientos, la conscientización es una exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica. En lugar de *extraña*, la conscientización es *natural* al ser que, inacabado, se sabe inacabado. Por eso la cuestión sustantiva no está en el inacabamiento puro ni en la inconclusión pura. La inconclusión, repito, forma parte de la naturaleza del fenómeno vital. Inconclusos somos nosotros, mujeres y hombres, pero también inconclusas son las *jaboticabeiras* que, durante la cosecha, llenan mi jardín de aves canoras; inconclusas son esas aves como inconcluso es Eico, mi pastor alemán, que me "saluda" feliz al empezar la mañana.

Entre nosotros, mujeres y hombres, a la inconclusión se la conoce como tal. Es más, la inconclusión que se reconoce a sí misma implica necesariamente la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda. Histórico-socio-culturales, mujeres y hombres nos volvemos seres en quienes la curiosidad, desbordando los límites que le son peculiares en el dominio vital, se torna fundadora de la producción del conocimiento. Es más, la curiosidad ya es conocimiento. Como el lenguaje que anima la curiosidad y con ella se anima, también es conocimiento y no sólo su expresión.

Una madrugada, hace algunos meses, estábamos Ni-

ta y yo, cansados, en la sala de embarque de un aeropuerto del norte del país, esperando la partida para São Paulo en uno de esos vuelos madrugadores que la sabiduría popular llama "vuelo tecolote". Cansados y realmente arrepentidos de no haber cambiado el esquema de vuelo. Una criatura de tierna edad, saltarina y alegre, nos puso, finalmente, de buen humor a pesar de la hora, tan inconveniente para nosotros.

Llega un avión. Curiosa, la criatura inclina la cabeza para buscar el sonido de los motores. Se vuelve hacia su madre y dice: "El avión *todavía* llegó." Sin comentar, la madre afirma: "El avión ya llegó." Silencio. La criatura corre hasta el extremo de la sala y retorna. "El avión ya llegó", dice. El discurso de la criatura, que llevaba implícita su posición curiosa ante lo que ocurría, afirmaba primero el *conocimiento* de la acción de llegar del avión, segundo el conocimiento de la temporalización de la acción en el adverbio ya. El discurso de la criatura indicaba el conocimiento desde el punto de vista del hecho concreto: *el avión llegó* y ese conocimiento desde el punto de vista infantil es el que, entre otras cosas, condujo al dominio de la circunstancia adverbial de tiempo, con el *ya*.

Volvamos un poco a nuestra reflexión anterior. Presente entre nosotros, mujeres y hombres, la conciencia del inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la eticidad de nuestra presencia en el mundo. Eticidad que, no cabe duda, podemos traicionar. El mundo de la cultura que se prolonga en el mundo de la historia es un mundo de libertad, de opción, de decisión, mundo de posibilidades donde la decencia puede ser negada, la libertad ofendida y rechazada. Por eso mismo la capacitación de mujeres y hombres en el ámbito de saberes instrumentales nunca puede prescindir de su formación

ética. El radicalismo de esta exigencia es tal que ni siquiera deberíamos tener que insistir en la formación ética del ser al hablar de su preparación técnica y científica. Es fundamental que insistamos en ella precisamente porque, inacabados pero conscientes del inacabamiento, seres de opción, de decisión, éticos, podemos negar o traicionar la propia ética. El educador que, al enseñar geografía, "castra" la curiosidad del educando en nombre de la eficacia de la memorización mecánica de la enseñanza de los contenidos, limita la libertad del educando, su capacidad de aventurarse. No forma, domestica. Tal como quien asume la ideología fatalista incrustada en el discurso neoliberal, de vez en cuando criticada en este texto, y aplicada preponderantemente a las situaciones en que el paciente son las clases populares. "No hay nada que hacer, el desempleo es una fatalidad de fin del siglo."

El "pasear" goloso de los billones de dólares que, en el mercado financiero, "vuelan" de un lugar a otro con la rapidez de los fax, en su búsqueda insaciable de más lucro, no es tratado como *fatalidad*. No son las clases populares los objetos inmediatos de su maldad. Por eso se habla de la necesidad de disciplinar el "pasear" de los dólares.

En el caso de nuestra reforma agraria, la disciplina que se necesita, según los dueños del mundo, es la que apacigüe, a cualquier costo, a los turbulentos y revoltosos "sin-tierra". La reforma agraria tampoco se convierte en una fatalidad. Su necesidad es una invención absurda de falsos brasileños, proclaman los codiciosos señores de las tierras.

Continuemos pensando un poco sobre la inconclusión del ser que se sabe inconcluso, no la inconclusión pura, en sí, del ser que, *en el soporte*, no se volvió capaz

de reconocerse interminado. La conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado inscriben necesariamente al ser consciente de su inconclusión en un permanente movimiento de búsqueda. En realidad, sería una contradicción si, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se insertara en tal movimiento. Es en este sentido como, para mujeres y hombres, estar en el mundo significa necesariamente estar con el mundo y con los otros. Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin "tratar" su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible.

Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. No fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad. También es en la inconclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el movimiento permanente de búsqueda, donde se cimenta la esperanza. "No estoy esperanzado", dije cierta vez, por pura testarudez, pero por exigencia ontológica.[2]

Éste es un saber fundador de nuestra práctica educativa, de la formación docente, y de nuestra inconclusión asumida. Lo ideal es que, en la experiencia educa-

[2] Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.* Véase Paulo Freire, *À sombra desta mangueira*, *op. cit.*

tiva, educandos, educadoras y educadores, juntos, "convivan" con este y con otros saberes de los que hablaré de tal manera que se vayan volviendo *sabiduría*. Algo que no nos es extraño a educadoras y educadores. Cuando salgo de casa para trabajar con los alumnos, no tengo ninguna duda de que, inacabados y conscientes del inacabamiento, abiertos a la búsqueda, curiosos, "programados, pero, para aprender",[3] ejercitaremos tanto más y mejor nuestra capacidad de aprender y de enseñar cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso.

3. *Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando*

Otro saber necesario a la práctica educativa, y que se apoya en la misma raíz que acabo de discutir –la de la inconclusión del ser que se sabe inconcluso–, *es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del educando*. Del educando niño, joven o adulto. Como educador, debo estar constantemente alerta con relación a este respeto, que implica igualmente el que debo tener por mí mismo. No está de más repetir una afirmación hecha varias veces a lo largo de este texto –el inacabamiento de que nos hicimos conscientes nos hizo seres éticos. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Precisamente por éticos es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no

[3] François Jacob, *op. cit.*

puede recibir otra designación que la de *transgresión*. El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente, su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda "ponerse en su lugar" al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia. Es en este sentido como el profesor autoritario, que por eso mismo ahoga la libertad del educando, al menospreciar su derecho de ser curioso e inquieto, tanto como el profesor permisivo rompe con el radicalismo del ser humano –el de su inconclusión asumida donde se arraiga la eticidad. Es también en este sentido como la capacidad de diálogo verdadera, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos. Es preciso dejar claro que la transgresión de la eticidad nunca puede ser vista o entendida como virtud, sino como ruptura con la decencia. Lo que quiero decir es lo siguiente: que alguien se vuelva machista, racista, clasista, lo que sea, pero que se asuma como transgresor de la naturaleza humana. Que no me venga con justificaciones genéticas, sociológicas o históricas o filosóficas para explicar la superioridad de la blanquitud sobre la negritud, de los hombres sobre las mujeres, de los patrones sobre los empleados. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los con-

dicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber.

4. *Enseñar exige buen juicio*

La vigilancia de mi buen juicio tiene una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante, debo hacer de mi práctica. Antes, por ejemplo, de cualquier reflexión más detenida y rigurosa, es mi buen juicio el que me indica ser tan negativo, desde el punto de vista de mi tarea docente, el formalismo insensible que me hace rechazar el trabajo de un alumno porque está fuera de plazo, a pesar de las explicaciones convincentes del alumno, como el menosprecio pleno por los principios reguladores de la entrega de los trabajos. Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber. Todavía no resolvemos bien entre nosotros la tensión que la contradicción autoridad-libertad nos crea y confundimos casi siempre autoridad con autoritarismo, libertinaje con libertad.

No necesito de un profesor de ética para decirme que no puedo, como orientador de tesis de maestría o de doctorado, sorprender al que se está posgraduando con críticas duras a su trabajo porque uno de los examinadores fue severo en su argumentación. Si esto ocurre y yo coincido con las críticas hechas por el profesor no

hay otro camino que el de solidarizarme públicamente con el que se está orientando, dividiendo con él la responsabilidad del equívoco o del error criticado.[4] No necesito un profesor de ética para decirme esto.

Mi buen juicio me lo dice.

Saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber, me lleva inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades sin las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante.[5] No sirve para nada, a no ser para irritar al educando y desmoralizar el discurso hipócrita del educador, hablar de democracia y libertad pero imponiendo al educando la voluntad arrogante del maestro.

El ejercicio del buen juicio, del cual sólo obtendremos ventajas, se hace en el "cuerpo" de la curiosidad. En este sentido, cuanto más ponemos en práctica de manera metódica nuestra capacidad de indagar, de comparar, de dudar, de verificar, tanto más eficazmente curiosos nos podemos volver y más crítico se puede hacer nuestro buen juicio. El ejercicio o la educación del buen juicio va superando lo que en él existe de instintivo en la evaluación que hacemos de los hechos y de los acontecimientos en que nos vemos envueltos. Si el buen juicio no basta para orientar o fundamentar mis tácticas de lucha en alguna evaluación moral que hago, tiene sin embargo, indiscutiblemente, un importante papel en mi toma de posición, de la cual la ética no puede estar ausente, frente a lo que debo hacer.

Mi buen juicio me dice, por ejemplo, que es inmoral

[4] Véase Paulo Freire, *Cartas a Cristina, op. cit.*

[5] Véase Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1994.

afirmar que el hambre y la miseria a que están expuestos millones de brasileñas y brasileños son una fatalidad frente a la cual sólo hay una cosa que hacer: esperar pacientemente a que cambie la realidad. Mi buen juicio me dice que eso es inmoral y exige de mi rigor científico la afirmación de que es posible cambiar con *disciplina* la voracidad de la minoría insaciable.

Mi buen juicio me advierte que hay algo que debe ser comprendido en el comportamiento de Pedrito, silencioso, asustado, distante, temeroso, que se esconde de sí mismo. El buen juicio me indica que el problema no está en los otros niños, en su inquietud, en su alboroto, en su vitalidad. Mi buen juicio no me indica cuál es el problema, pero hace evidente que hay algo que necesita ser sabido. Ésta es la tarea de la ciencia que, sin el buen juicio del científico, puede desviarse y perderse. No tengo duda del fracaso del científico a quien le falte la capacidad de adivinar, el sentido de la desconfianza, la apertura a la duda, la inquietud de quien no está demasiado seguro de las certezas. Siento lástima, y a veces miedo, del científico demasiado seguro de la seguridad, señor de la verdad y que ni siquiera sospecha de la historicidad del propio saber.

Es mi buen juicio, en primer lugar, el que me hace sospechar, como mínimo, que no es posible que la escuela, si está de verdad involucrada en la formación de educandos educadores, se aleje de las condiciones sociales, culturales, económicas de sus alumnos, de sus familias, de sus vecinos.

No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los "conocimientos hechos de experiencia" con que llegan a la

escuela. El respeto debido a la dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela.

Cuanto más riguroso me vuelvo en mi práctica de conocer, tanto más respeto debo guardar, por crítico, con relación al saber ingenuo que debe ser superado por el saber producido a través del ejercicio de la curiosidad epistemológica.

Al pensar sobre el deber que tengo, como profesor, de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso, debo también pensar, como ya señalé, en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto, que sé que debo tener para con el educando, se realice en lugar de ser negado. Esto exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica, a través de la cual yo voy evaluando mi propio actuar con los educandos. Lo ideal es que, tarde o temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. Es que el trabajo del profesor es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo.

Esta evaluación crítica de la práctica va revelando la necesidad de una serie de virtudes o cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles.

Estas cualidades o virtudes absolutamente indispensables a la puesta en práctica de este otro saber fundamental para la experiencia educativa –saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando– no son premios que recibimos por buen comportamiento. Las cualidades o virtudes son construidas por nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos. Este esfuerzo, el de disminuir la distancia que hay entre el discurso y la práctica, es ya una de esas virtudes

indispensables –la de la coherencia. ¿Cómo puedo yo, en verdad, continuar hablando del respeto a la dignidad del educando si lo trato con ironía, si lo discrimino, si lo inhibo con mi arrogancia. ¿Cómo puedo continuar hablando de mi respeto al educando si el testimonio que le doy es el de la irresponsabilidad, el de quien no cumple con su deber, el de quien no se prepara u organiza para su práctica, el de quien no lucha por sus derechos ni protesta contra las injusticias?[6] La práctica docente, específicamente humana, es profundamente formadora y, por eso, ética. Si no se puede esperar que sus agentes sean santos o ángeles, se puede y se debe exigir de ellos seriedad y rectitud.

La responsabilidad del profesor, que a veces no percibimos, siempre es grande. La propia naturaleza de su práctica eminentemente formadora subraya la manera en que se realiza. Su presencia en el salón es de tal manera ejemplar que ningún profesor o profesora escapa al juicio que los alumnos hacen de él o de ella. Y tal vez el peor de los juicios es el que se expresa en la "falta" de juicio. El peor juicio es el que considera al profesor una *ausencia* en el salón.

El profesor autoritario, el profesor permisivo, el profesor competente, serio, el profesor incompetente, irresponsable, el profesor amoroso con la vida y de la gente, el profesor mal querido, siempre con rabia hacia las personas y el mundo, frío, burocrático, racionalista, ninguno de ellos pasa por los alumnos sin dejar su huella. De allí la importancia del ejemplo que ofrezca el profesor de su lucidez y de su compromiso en la pelea por la defensa de sus derechos, así como por la exigencia de las condiciones necesarias para el ejercicio de sus deberes.

[6] Insisto en la lectura de *Cartas a quien pretende enseñar*, *op. cit.*

El profesor tiene el deber de dar sus clases, de realizar su tarea docente. Para eso, requiere condiciones favorables, higiénicas, espaciales, estéticas, sin las cuales se mueve con menos eficacia en el espacio pedagógico. A veces las condiciones son tan malas que ni se mueve. La falta de respeto a este espacio es una ofensa a los educandos, a los educadores y a la práctica pedagógica.

5. *Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores*

Si hay algo que los brasileños necesitan saber, desde la más tierna edad, es que la lucha en favor del respeto a los educadores y a la educación significa que la pelea por salarios menos inmorales es un deber irrecusable y no sólo un derecho. La lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo externo a la actividad docente, sino algo intrínseco a ella. El combate en favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el profesor debe tener a la identidad del educando, a su persona, a su derecho de ser. Uno de los peores males que el poder público nos ha venido haciendo en Brasil, históricamente, desde que la sociedad brasileña se creó, es el de hacer que muchos de nosotros, existencialmente cansados a fuerza de tanta desatención hacia la educación pública, corramos el riesgo de caer en la indiferencia fatalistamente cínica que lleva a cruzar los brazos. "No hay nada que hacer" es el discurso acomodaticio que no podemos aceptar.

Mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con

procedimientos inhibitorios, exige de mí el cultivo de la humildad y la tolerancia. ¿Cómo puedo respetar la curiosidad del educando si, carente de humildad y de la real comprensión del papel de la ignorancia en la búsqueda del saber, temo revelar mi desconocimiento? ¿Cómo ser educador, sobre todo desde una perspectiva progresista, sin aprender, con mayor o menor esfuerzo, a convivir con los diferentes? ¿Cómo ser educador si no desarrollo en mí la necesaria actitud amorosa hacia a los educandos con quienes me comprometo y al propio proceso formador del que soy parte? No me puede enfadar lo que hago so pena de no hacerlo bien. El olvido a que está relegada la práctica pedagógica, que siento como una falta de respeto a mi persona, no es motivo para no amarla o para no amar a los educandos. No tengo por qué ejercerla mal. Mi respuesta a la ofensa a la educación es la lucha política consciente, crítica y organizada contra los ofensores. Acepto incluso abandonarla, cansado, a la espera de mejores días. Lo que no es posible es permanecer en ella y envilecerla con el desdén por mí mismo y por los educandos.

Una de las formas de lucha contra la falta de respeto de los poderes públicos hacia la educación es, por un lado, nuestro rechazo a transformar nuestra actividad docente en una pura "chamba", y, por el otro, nuestra negativa a entenderla y a ejercerla como práctica afectiva de "tíos y tías".*

Ellos y ellas deben verse a sí mismos como profesionistas idóneos, pues es en la competencia que se organiza políticamente donde tal vez radica la mayor fuerza de los educadores. Es en este sentido como los órganos de clase deberían dar prioridad al empeño de formación

* Forma usual en Brasil de llamar a los maestros y a las maestras. [E.]

permanente de los cuadros del magisterio como tarea altamente política y repensar la eficacia de las huelgas. La cuestión que se plantea, obviamente, no es parar la lucha sino, reconociendo que la lucha es una categoría histórica, reinventar la forma también histórica de luchar.

6. *Enseñar exige la aprehensión de la realidad*

Otro saber fundamental para la práctica educativa es el que se refiere a su naturaleza. Como profesor necesito moverme con claridad en mi práctica. Necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede hacer más seguro de mi propio desempeño.

El mejor punto de partida para estas reflexiones es la inconclusión de la que el ser humano se ha hecho consciente. Como vimos, allí radica nuestra educabilidad lo mismo que nuestra inserción en un movimiento permanente de búsqueda en el cual, curiosos e inquisitivos, no sólo nos damos cuenta de las cosas sino que también podemos tener un conocimiento cabal de ellas. La capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel del adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas.

Nuestra capacidad de aprender, de donde viene la de enseñar, sugiere, o, más que eso, implica nuestra habilidad de *aprehender* la sustantividad del objeto aprendido. La memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del contenido. En este caso, el aprendiz funciona mucho más como *paciente* de la transferencia del objeto o del contenido que como

sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción. Es precisamente gracias a esta habilidad de *aprehender* la sustantividad del objeto como nos es posible reconstruir un mal aprendizaje, en el cual el aprendiz fue un simple paciente de la transferencia del conocimiento hecha por el educador.

Mujeres y hombres, somos los únicos seres que, social e históricamente, llegamos a ser capaces de *aprehender*. Por eso, somos los únicos para quienes *aprender* es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la *lección dada*. Para nosotros aprender es *construir*, reconstruir, *comprobar para cambiar*, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu.

A esta altura, creo poder afirmar que toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter *directivo*, objetivo, sueños, utopías, ideales. De allí su *politicidad*, cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral.

La educación, específicamente humana, es gnoseológica, es directiva, por eso es política, es artística y moral, se sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos. Exige de mí, como profesor, una competencia general, un saber de su naturaleza y saberes especiales, ligados a mi actividad docente.

Si mi opción es progresista y he sido y soy coherente con ella, no puedo, como profesor, permitirme la ingenuidad de pensarme igual al educando, de desconocer

la especificidad de la tarea del profesor, ni puedo tampoco, por otro lado, negar que mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador. Si trabajo con niños, debo estar atento a la difícil travesía o senda de la *heteronomía* a la *autonomía*, atento a la responsabilidad de mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda inquieta de los educandos; si trabajo con jóvenes o con adultos, debo estar no menos atento con respecto a lo que mi trabajo pueda significar como estímulo o no a la ruptura necesaria con algo mal fundado que está a la espera de superación. Antes que nada, mi posición debe ser de respeto a la persona que quiera cambiar o que se niegue a cambiar. No puedo negarle ni esconderle mi posición pero no puedo desconocer su derecho de rechazarla. En nombre del respeto que debo a los alumnos no tengo por qué callarme, por qué ocultar mi opción política y asumir una neutralidad que no existe. Ésta, la supresión del profesor en nombre del respeto al alumno, tal vez sea la mejor manera de no respetarlo. Mi papel, por el contrario, es el de quien declara el derecho de comparar, de escoger, de romper, de decidir y estimular la asunción de ese derecho por parte de los educandos.

Recientemente, en un encuentro público, un joven recién ingresado a la universidad me dijo cortésmente:

"No entiendo cómo defiende usted a los sin-tierra, que en el fondo son unos alborotadores creadores de problemas."

"Puede haber alborotadores entre los sin-tierra, –respondí– pero su lucha es legítima y ética." "Creadora de problemas" es la resistencia reaccionaria de los que se oponen a sangre y fuego a la reforma agraria. La

inmoralidad y el desorden están en el mantenimiento de un "orden" injusto.

La conversación, aparentemente, terminó allí. El joven apretó mi mano en silencio. No sé cómo habrá "tratado" después la cuestión, pero fue importante que hubiera dicho lo que pensaba y que hubiera oído de mí lo que me parece justo que debía decir.

Es así como voy intentando ser profesor, asumiendo mis convicciones, disponible al saber, sensible a la belleza de la práctica educativa, instigado por sus desafíos que no le permiten burocratizarse, asumiendo mis limitaciones, acompañadas siempre del esfuerzo por superarlas, limitaciones que no trato de esconder en nombre del propio respeto que tengo por los educandos y por mí.

7. *Enseñar exige alegría y esperanza*

Mi involucramiento con la práctica educativa, sabidamente política, moral, gnoseológica, nunca dejó de realizarse con alegría, lo que no quiere decir que haya podido fomentarla siempre en los educandos. Pero, en cuanto clima o atmósfera del espacio pedagógico, nunca dejé de estar preocupado por ella.

Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza no es algo que se yuxtaponga a ella. La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predis-

puesto a participar en un movimiento de búsqueda constante y, segundo, que se buscara sin esperanza. La desesperanza es la negación de la esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la desesperanza es el aborto de este ímpetu. La esperanza es un condimento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría Historia, sino puro determinismo. Sólo hay Historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la Historia.

Es necesario que quede claro que la desesperanza no es una manera natural de estar siendo del ser humano, sino la distorsión de la esperanza. Yo no soy primero un ser de la desesperanza para ser convertido o no por la esperanza. Yo soy, por el contrario, un ser *de la esperanza* que, por "x" razones, se volvió desesperanzado. De allí que una de nuestras peleas como seres humanos deba dirigirse a disminuir las razones objetivas de la desesperanza que nos inmoviliza.

Por todo eso me parece una enorme contradicción que una persona progresista, que no le teme a la novedad, que se siente mal con las injusticias, que se ofende con las discriminaciones, que se bate por la decencia, que lucha contra la impunidad, que rechaza el fatalismo cínico e inmovilizante, no esté críticamente esperanzada.

La desproblematización del futuro por una comprensión mecanicista de la Historia, de derecha o de izquierda, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. Es que, en el entendimiento mecanicista y por lo tanto determinista de la Historia, el futuro ya es conocido. La lucha por un futuro así a priori conocido prescinde de la esperanza.

La desproblematización del futuro, no importa en

nombre de qué, es una ruptura violenta con la naturaleza humana social e históricamente en proceso de constitución.

Recientemente, en Olinda, en una mañana como sólo los trópicos conocen, entre lluviosa y llena de sol, tuve una conversación, que llamaría ejemplar, con un joven educador popular que a cada instante, a cada palabra, a cada reflexión, reflejaba la coherencia con que vive su opción democrática y popular. Caminábamos, Danilson Pinto y yo, con el alma abierta al mundo, curiosos, receptivos, por las sendas de una favela donde temprano se aprende que sólo a costa de mucha testarudez se consigue tejer la vida con su casi ausencia –o negación–, con carencia, con amenazas, con desesperación, con ofensa y dolor. Mientras andábamos por las calles de ese mundo maltratado y ofendido yo me iba acordando de experiencias de mi juventud en otras favelas de Olinda o de Recife, de mis diálogos con favelados y faveladas de alma desgarrada. Tropezando en el dolor humano, nos preguntábamos acerca de un sinnúmero de problemas. ¿Qué hacer, en cuanto educadores, trabajando en un contexto como ése? ¿Hay realmente algo qué hacer? ¿Cómo hacer lo que hay que hacer? ¿Qué necesitamos *saber* nosotros, los llamados educadores, para hacer viables incluso nuestros primeros encuentros con mujeres, hombres y niños cuya humanidad es negada y traicionada, cuya existencia es aplastada? Nos detuvimos en medio de un camino estrecho que permitía la travesía de la favela por una parte menos maltratada del barrio popular. Abajo, veíamos un brazo de río contaminado, sin vida, cuya lama, y no agua, empapa los mocambos* que

* Conjuntos habitacionales miserables típicos del Nordeste, equivalentes a las favelas cariocas, con frecuencia construidos en áreas encharcadas. [T.]

están casi sumergidos en ella. "Más allá de los mocambos –me dijo Danilson– hay algo peor: un gran terreno donde se deposita la basura pública. Los habitantes de toda esa área "hurgan" en la basura algo que comer, algo que vestir, algo que los mantenga vivos." Fue en ese horror donde hace dos años una familia encontró, entre la basura de un hospital, pedazos de un seno amputado con los que preparó su comida dominguera. La prensa dio a conocer el hecho que cito, horrorizado y lleno de justa rabia, en mi libro, *À sombra desta mangueira*. Es posible que la noticia haya provocado en los pragmáticos neoliberales su reacción habitual y fatalista siempre en favor de los poderosos. "Es triste, pero ¿qué se puede hacer? Ésta es la realidad." La realidad, sin embargo, no es inexorablemente ésta. Es ésta como podría ser otra y para que sea otra es que los progresistas necesitamos luchar. Yo me sentiría, más que triste, desolado y sin encontrarle sentido a mi presencia en el mundo, si fuertes e indestructibles razones me convencieran de que la existencia humana se da en el dominio de la determinación. Dominio en el que difícilmente se podría hablar de opciones, de decisión, de libertad, de ética. "¿Qué hacer? La realidad es así", sería el discurso universal. Discurso monótono, repetitivo, como la propia existencia humana. En una historia así determinada las posiciones rebeldes no tienen cómo volverse revolucionarias.

Tengo derecho de sentir rabia, de manifestarla, de tenerla como motivación para mi pelea tal como tengo el derecho de amar, de expresar mi amor al mundo, de tenerlo como motivación para mi pelea porque, histórico, vivo la Historia como tiempo de posibilidad y no de determinación. Si la realidad fuera así porque estuviera dicho que así debe ser no habría siquiera por qué sentir rabia. Mi derecho a la rabia presupone que, en la

experiencia histórica de la cual participo, el mañana no es algo pre-dado, sino un desafío, un problema. Mi rabia, mi justa ira, se funda en mi rebelión frente a la negación del derecho de "ser más" inscrito en la naturaleza de los seres humanos. Por eso no puedo cruzar los brazos fatalistamente ante la miseria, eximiéndome, de esa manera, de mi responsabilidad en el discurso cínico y "tibio" que habla de la imposibilidad de cambiar porque la realidad es así. El discurso de la adaptación o de su defensa, el discurso de la exaltación del silencio impuesto del que resulta la inmovilidad de los silenciados, el discurso del elogio de la adaptación considerada como hado o sino es un discurso negador de la humanización de cuya responsabilidad no podemos eximirnos. La adaptación a situaciones negadoras de la humanización sólo puede ser admitida como consecuencia de la experiencia dominadora, o como ejercicio de resistencia, como táctica en la lucha política. Doy la impresión de que acepto hoy la condición de silenciado para mejor luchar, cuando me sea posible, contra la negación de mí mismo. Esta cuestión, la de la legitimidad de la rabia contra la docilidad fatalista de cara a la negación de las personas fue un tema que estuvo implícito en toda nuestra conversación aquella mañana.

8. *Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible*

Uno de los saberes primeros, indispensables para quien al llegar a favelas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser pretende que su *presencia* se vaya convirtiendo en *convivencia*, que su estar en el *contexto* se vaya volviendo estar con él, es el saber del

futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la Historia como posibilidad y no como *determinación*. El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la *Historia* sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, *compruebo*, no para *adaptarme, sino para* cambiar. En el propio mundo físico, mi comprobación no me lleva a la impotencia. El conocimiento sobre los terremotos desarrolló toda una ingeniería que nos ayuda a sobrevivirlos. No podemos eliminarlos pero podemos disminuir los daños que nos causan. Al comprobar, nos volvemos capaces de *intervenir* en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella. Es por eso también por lo que no me parece posible ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutral de quien *estudia*, ya sea el físico, el biólogo, el sociólogo, el matemático, o el pensador de la educación. Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los otros de manera neutral. No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente *comprobando*. En mí la adaptación es sólo el camino para la *inserción*, que implica *decisión, elección, intervención* en la realidad. Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar por estudiar*. De *estudiar* sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros como nosotros a él.

¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Con-

tra qué estudio? ¿Contra quién estudio?

¿Qué sentido tendría la actividad de Danilson en el mundo que descubríamos desde aquel camino si, para él, la impotencia de aquella gente fustigada por la carencia estuviera decretada por un destino todopoderoso? A Danilson le restaría solamente trabajar por la posible mejoría del desempeño de la población en el proceso irrecusable de su adaptación a la negación de la vida. De esa manera, la práctica de Danilson sería el elogio de la resignación. Sin embargo, en la medida en que para él, como para mí, el futuro es problemático y no inexorable, se nos ofrece otra tarea. La de discutir la problematización del mañana y volverla tan obvia como la carencia total en la favela, y al hacerlo ir haciendo igualmente obvio que la adaptación al dolor, al hambre, a la falta de comodidad, a la falta de higiene que el yo de cada uno, en cuerpo y alma, experimenta, es una forma de resistencia física a la que se va juntando otra, la cultural. Resistencia a la desconsideración ofensiva de que son objeto los miserables. En el fondo, las resistencias –la orgánica *y/o* la cultural– son *mañas* necesarias para la sobrevivencia física y cultural de los oprimidos. El sincretismo religioso afro-brasileño expresa la resistencia o la maña que la cultura africana de los esclavos usaba para defenderse del poder hegemónico del colonizador blanco.

Sin embargo, es preciso que, en la resistencia que nos preserva vivos, en la *comprensión* del futuro como *problema* y en la vocación para *ser más* como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, encontremos fundamentos para nuestra *rebeldía* y no para nuestra *resignación* frente a las ofensas que nos destruyen el ser. No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la *rebeldía* frente a las injusticias.

Una de las cuestiones centrales que tenemos que tra-

bajar es la de convertir las posturas rebeldes en posturas revolucionarias que nos involucran en el proceso radical de transformación del mundo. La rebeldía es un punto de partida indispensable, es el detonante de la ira justa, pero no es suficiente. La rebeldía en cuanto denuncia necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño.

Es a partir de este saber fundamental: *cambiar es difícil pero es posible*, como vamos a programar nuestra acción político-pedagógica, sin importar si el proyecto con el cual nos comprometemos es de alfabetización de adultos o de infantes, de acción sanitaria, de evangelización, o de formación de mano de obra técnica.

El éxito de educadores como Danilson está centralmente en esta certeza que nunca los deja de que es posible cambiar, de que es necesario cambiar, de que preservar situaciones concretas de miseria es una inmoralidad. Así es como este saber que la Historia viene comprobando se erige en principio de acción y abre camino a la constitución, en la práctica, de otros saberes indispensables.

No se trata obviamente de obligar a la población explotada y sufrida a que se rebele, que se movilice, que se organice para defenderse, valga decir, para transformar el mundo. No importa si trabajamos con alfabetización, con salud, con evangelización o con todas ellas, se trata en verdad de, junto al trabajo específico de cada uno de esos campos, desafiar a los grupos populares para que perciban, en términos críticos, la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta. Aún más, que su situación concreta no es *destino cierto o vo-*

luntad de Dios, algo que no puede *ser transformado*.

No puedo aceptar como táctica del buen combate la política del cuanto peor mejor, pero tampoco puedo aceptar, impasible, la política asistencialista que, al anestesiar la conciencia oprimida, prorroga, *sine die*, la necesaria transformación de la sociedad. No puedo prohibir que los oprimidos con los que trabajo en una favela voten por candidatos reaccionarios, pero tengo el deber de advertirlos sobre el error que cometen, de la contradicción en que se enredan. Votar por el político reaccionario es ayudar a la preservación del *statu quo*. Si soy coherente con mi opción, ¿cómo puedo votar por un candidato cuyo discurso, radiante de desamor, anuncia sus proyectos racistas?

Partiendo de que la experiencia de la miseria es violencia y no la expresión de la pereza popular o fruto del mestizaje o de la voluntad punitiva de Dios, violencia contra la que debemos luchar, tengo que irme volviendo cada vez más competente, en cuanto educador, para que mi lucha no pierda eficacia. Es que el saber al que me referí -cambiar es difícil pero es posible-, que me empuja esperanzado a la acción, no es suficiente para la eficacia necesaria a la que hice mención. Al moverme en cuanto fundado en él, necesito tener y renovar saberes específicos en cuyo campo mi curiosidad se inquieta y mi práctica se apoya. ¿Cómo alfabetizar sin conocimientos precisos sobre la adquisición del lenguaje, sobre lenguaje e ideología, sobre técnicas y métodos de la enseñanza de la lectura y de la escritura? Por otro lado, ¿cómo trabajar, no importa en qué campo, en el de la alfabetización, en el de la producción económica en proyectos cooperativos, en el de la evangelización o en el de la salud, sin ir conociendo las mañas que los grupos humanos usan para producir su sobrevivencia?

Como educador, necesito ir "leyendo" cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del más amplio del cual el suyo forma parte. Lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares no puedo de ninguna manera dejar de considerar su saber hecho de experiencia. Su explicación del mundo, de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo. Y todo eso viene explícito o sugerido o escondido en lo que llamo "lectura del mundo" que precede siempre a la "lectura de la palabra".

Si, por un lado, no puedo adaptarme o "convertirme" al saber ingenuo de los grupos populares, por el otro, si soy realmente progresista, no puedo imponerles arrogantemente mi saber como el *verdadero*. El diálogo en el que se va desafiando al grupo popular a pensar su historia social como experiencia igualmente social de sus miembros, va revelando la necesidad de superar ciertos saberes que, desnudos, van mostrando su "incompetencia" para explicar los hechos.

Uno de los equívocos funestos de los militantes políticos de práctica mesiánicamente autoritaria fue siempre desconocer por completo la comprensión del mundo de los grupos populares. Al verse como portadores de la verdad salvadora, su tarea no es *proponerla* sino *imponerla* a los grupos populares.

Recientemente, en un debate sobre la vida en la favela, oí de un joven obrero que ya había pasado el tiempo en que él se avergozaba de ser favelado. "Ahora -decía-, me enorgullezco de todos nosotros, compañeros y compañeras, de lo que hemos hecho con nuestra lucha, de nuestra organización. No es el favelado el que debe tener vergüenza de la condición de favelado sino aquel

que, viviendo bien y fácil, nada hace para transformar la realidad que produce la favela. Eso lo aprendí con la lucha." Es posible que ese discurso del joven obrero no hubiera provocado nada o casi nada al militante autoritario mesiánico. Es incluso posible que la reacción del joven -más revolucionarista que revolucionario- fuera negativa al razonamiento del favelado, entendido como expresión de quien se inclina más hacia el acomodo que hacia la lucha. En el fondo, el discurso del joven obrero era la nueva lectura que él hacía de su experiencia social de favelado. Si ayer se culpaba, ahora se volvía capaz de percibir que no era sólo responsabilidad suya el encontrarse en esa condición. Pero, sobre todo, se tornaba capaz de percibir que la situación del favelado no es *irrevocable*. Su lucha fue más importante en la constitución de su nuevo saber que el discurso sectario del militante mesiánicamente autoritario.

Es importante resaltar que el nuevo momento en la comprensión de la vida social no es exclusivo de una persona. La experiencia que posibilita el discurso nuevo es social. Sin embargo, una persona u otra se anticipa en hacer explícita la nueva percepción de la misma realidad. Una de las tareas fundamentales del educador progresista es, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, provocar a éste y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto.

Es importante tener siempre claro que inculcar en los dominados la responsabilidad de su situación forma parte del poder ideológico dominante. De allí la culpa que ellos sienten, en determinado momento de sus relaciones con su contexto y con las clases dominantes, por encontrarse en esta o aquella situación de desventaja. La respuesta que recibí de una mujer sufrida, en San Francisco, California, en una institución católica de asisten-

cia a los pobres, es ejemplar. Hablaba con dificultad del problema que la afligía y yo, sin tener casi qué decir, afirmé indagando: "Usted es norteamericana, ¿no es verdad?"

"No. Soy pobre", respondió, como si estuviera pidiendo disculpas a la "norteamericanidad" por su fracaso en la vida. Me acuerdo de sus ojos azules anegados en lágrimas expresando su sufrimiento y la asunción de la *culpa* por su "fracaso" en el mundo. Personas como ella forman parte de las legiones de ofendidos que no ubican la razón de ser de su dolor en la perversidad del sistema social, económico, político en que viven, sino en su propia incompetencia. Mientras se sientan así, piensen así y actúen así, reforzarán el poder del sistema. Se vuelven conniventes con el orden deshumanizante.

La alfabetización en un área de miseria, por ejemplo, sólo adquiere sentido en la dimensión humana si, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extraversión de la culpa indebida. Esto corresponde a la "expulsión" del opresor de "dentro" del oprimido, en cuanto *sombra* invasora. Sombra que, expulsada por el oprimido, debe ser sustituida por su autonomía y su responsabilidad. Sin embargo, hay que destacar que pese a la relevancia ética y política del esfuerzo concientizador que acabo de señalar, no es posible detenerse en él y dejar relegada a un segundo plano la enseñanza de la escritura y de la lectura de la palabra. Desde una perspectiva democrática, no podemos transformar una clase de alfabetización en un espacio donde se prohíbe toda reflexión en torno de la razón de ser de los hechos ni tampoco en una "asamblea libertadora". La tarea fundamental de los Danilson, entre los cuales me sitúo, es experimentar con in-

tensidad la dialéctica entre "la lectura del mundo" y la "lectura de la palabra".

"Programados para aprender" e imposibilitados de vivir sin la referencia de un mañana, donde quiera que haya mujeres y hombres habrá siempre qué hacer, habrá siempre qué enseñar, habrá siempre qué aprender.

No obstante, para mí nada de eso tiene sentido si se lo realiza contra la vocación para el "ser más", que se constituye histórica y socialmente, y en el que mujeres y hombres estamos insertos.

9. *Enseñar exige curiosidad*

Un poco más sobre la curiosidad

Si existe una práctica ejemplar como negación de la experiencia formadora es la que dificulta o inhibe la curiosidad del educando y, en consecuencia, la del educador. Es que el educador que sigue procedimientos autoritarios o parternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad del educando, termina por entorpecer su propia curiosidad. Ninguna curiosidad se sustenta éticamente en el ejercicio de la negación de la otra curiosidad. La curiosidad de los padres que sólo se experimenta en el sentido de saber *cómo* y *dónde* anda la curiosidad de los hijos se burocratiza y perece. La curiosidad que silencia a otra también se niega a sí misma. El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente. Límites asumidos éticamente por él. Mi curiosidad no tiene derecho de invadir la privacidad del otro y exponerla a los demás.

Como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no *aprendo* ni *enseño*. Ejercer mi curiosidad de manera correcta es un derecho que tengo como persona y al que corresponde el deber de luchar por él, el derecho a la curiosidad. Con la curiosidad *domesticada* puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o de aquel objeto, pero no el aprendizaje real o el conocimiento cabal del objeto. La construcción o la producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de "tomar distancia" del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de "cercar" el objeto o hacer su *aproximación* metódica, su capacidad de comparar, de preguntar.

Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor, especie de *respuestas* a preguntas que nunca fueron hechas. Esto no significa realmente que, en nombre de la defensa de la curiosidad necesaria, debamos reducir la actividad docente al puro ir y venir de preguntas y respuestas que se esterilizan burocráticamente. La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es *dialógica*, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres *epistemológicamente curiosos*.

En este sentido, el buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del *movimiento* de su pensamiento. De esa manera su aula es un desafío y no una "canción de cuna". Sus alumnos

se *cansan*, no se *duermen*. Se cansan porque acompañan las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres.

Antes de cualquier discusión tentativa sobre técnicas, sobre materiales, sobre métodos para una clase dinámica como ésa, es preciso, incluso indispensable, que el profesor "descanse" en el *saber* de que la piedra fundamental es la curiosidad del ser humano. Es ella la que me hace preguntar, conocer, actuar, pero preguntar, reconocer.

Sería una buena tarea para un fin de semana proponer a un grupo de alumnos que registrara, cada uno por su lado, las formas de curiosidad más sobresalientes que los hayan asaltado, en razón de qué, de cuál situación derivada de noticieros de televisión, de propaganda, de *videogame*, del gesto de alguien, no importa. Qué "tratamiento" dieron a la curiosidad, si ésta fue fácilmente superada o si, por el contrario, condujo a otro tipo de curiosidad. Si en el proceso curioso consultaron fuentes, diccionarios, computadores, libros, si hicieron preguntas a otros. Si la curiosidad en cuanto desafío provocó algún conocimiento provisional de algo, o no. Qué sintieron cuando se sorprendieron trabajando su propia curiosidad. Es posible que, preparados para pensar la propia curiosidad, hayan sido menos curiosas o curiosos.

El experimento se podría ajustar y profundizar al punto, por ejemplo, de realizar un seminario quincenal para debatir los diversos tipos de curiosidad así como sus desdoblamientos.

El ejercicio de la curiosidad la hace más críticamente curiosa, más metódicamente "perseguidora" de su objeto. Cuanto más se intensifica la curiosidad espontánea, pero sobre todo, cuanto más se "rigoriza," tanto más epistemológica se va volviendo.

Nunca fui un admirador ingenuo de la tecnología: no la divinizo, por un lado, ni la satanizo, por el otro. Por eso mismo siempre estuve en paz para lidiar con ella. No tengo ninguna duda del enorme potencial de estímulos y desafíos a la curiosidad que la tecnología coloca al servicio de los niños y de los adolecentes de las llamadas clases sociales favorecidas. No fue por otra razón que, cuando yo era secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, hice que la computadora llegara a la red de escuelas municipales. Nadie mejor que mis nietos y nietas para hablarme de su curiosidad despertada por las computadoras con las cuales conviven.

El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser. Un ruido, por ejemplo, puede provocar mi curiosidad. Observo el espacio donde parece que se está verificando. Aguzo el oído. Procuro comparar con otro ruido cuya razón de ser ya conozco. Investigo mejor el espacio. Admito varias hipótesis en torno de la posibilidad del origen del ruido. Elimino algunas hasta que llego a su explicación.

Una vez satisfecha una curiosidad, la capacidad que tengo de inquietarme y buscar continúa en pie. No habría existencia humana sin nuestra apertura de nuestro ser al mundo, sin la transitividad de nuestra conciencia.

Cuanto más realizo estas operaciones con un mayor rigor metódico tanto más me aproximo con mayor exactitud a los hallazgos de mi curiosidad.

Uno de los saberes fundamentales para mi práctica educativo-crítica es el que me advierte de la necesaria promoción de la curiosidad espontánea a curiosidad epistemológica.

Otro saber indispensable a la práctica educativo-crítica es el que me dice cómo lidiar con la relación autoridad-libertad,[7] siempre tensa y que genera tanto disciplina como indisciplina.

La disciplina, que resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser transgredidos.

El autoritarismo y el libertinaje son rupturas del tenso equilibrio entre autoridad y libertad. El autoritarismo es la ruptura en favor de la autoridad contra la libertad y el libertinaje, la ruptura en favor de la libertad contra la autoridad. Autoritarismo y libertinaje son formas indisciplinadas de comportamiento que niegan lo que vengo llamando vocación ontológica del ser humano.[8]

Así como no existe disciplina en el autoritarismo o en el libertinaje, en rigor tanto la autoridad como la libertad desaparecen de ambos. Solamente en las prácticas en que el autoritarismo y la libertad se afirman y se preservan como tales, por lo tanto en el respeto mutuo, es cuando se puede hablar de prácticas disciplinadas como también de prácticas favorables a la vocación para el ser más.

En función de nuestro pasado autoritario, no siempre impugnado con seguridad por una modernidad ambigua, oscilamos entre formas autoritarias y formas libertinas. Entre una cierta tiranía de la libertad y la exacerbación de la autoridad o también en la combinación de ambas hipótesis.

Lo mejor sería que experimentáramos la confronta-

[7] Véase Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar, op. cit.*
[8] Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido, op. cit.*

ción realmente tensa en la que, la autoridad por un lado y la libertad por el otro, midiéndose, se evaluaran y fueran aprendiendo a ser o a estar siendo ellas mismas, en la producción de situaciones dialógicas. Para esto es indispensable que ambas, autoridad y libertad, se vayan convirtiendo cada vez más al ideal del respeto común, única manera de legitimarse.

Comencemos por reflexionar sobre algunas de las cualidades que la autoridad docente democrática necesita encarnar en sus relaciones con la libertad de los alumnos. Es interesante observar que mi experiencia *discente* es fundamental para la práctica docente que tendré mañana o que estoy teniendo ahora de manera simultánea con aquélla. Es viviendo críticamente mi libertad de alumno o de alumna como, en gran parte, me preparo para asumir o rehacer el ejercicio de mi autoridad de profesor. Para eso, como alumno que hoy sueña con enseñar mañana o como alumno que ya enseña hoy, debo tener como objeto de mi curiosidad las experiencias que vengo teniendo con varios profesores, y las mías propias, si las tengo, con mis alumnos. Lo que quiero decir es lo siguiente: no debo pensar tan sólo en los contenidos programáticos que son expuestos o discutidos por los profesores de las diferentes materias sino, al mismo tiempo, de la manera más abierta, dialógica, o más cerrada, autoritaria, en cómo este o aquel profesor enseña.

. ENSEÑAR ES UNA ESPECIFICIDAD HUMANA

¿Qué posibilidades de expresarse, de crecer, viene teniendo mi curiosidad? Creo que una de las cualidades esenciales que la autoridad docente democrática debe revelar en sus relaciones con las libertades de los alumnos es la seguridad en sí misma. La seguridad que se expresa en la firmeza con que actúa, con que decide, con que respeta las libertades, con que discute sus propias posiciones, con que acepta reexaminarse.

Segura de sí, la autoridad no necesita hacer, a cada instante, el discurso sobre su existencia, sobre sí misma. No necesita preguntar a nadie, con la certeza de su legitimidad, si "sabe con quién está hablando". Ella está segura de sí porque *tiene* autoridad, porque la ejerce con indiscutible sabiduría.

1. *Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad*

La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia. El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase. Esto no significa, sin embargo, que la opción y la práctica democrática del maestro o de la maestra sean determinadas por su competencia científica. Hay maestros y maestras científicamente preparados pero autoritarios a toda prueba. Lo que quiero decir es que la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro.

Otra cualidad indispensable a la autoridad en sus relaciones con las libertades es la generosidad. No hay nada que minimice más la tarea formadora de la autoridad que la mezquindad con que se comporte.

La arrogancia farisaica, malvada, con que juzga a los otros y la suave indulgencia con que se juzga o con la que juzga a los suyos. La arrogancia que niega la generosidad niega también la humildad, que no es virtud de los que ofenden ni tampoco de los que se regocijan con su humillación. El clima de respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico.

La reacción negativa al ejercicio del mando es tan incompatible con el desempeño de la autoridad como la avidez por el mando. "Mandonismo" sería el término que definiera exactamente ese gozo irrefrenable y desmedido por el mando.

La autoridad docente "mandonista", rígida, no supone ninguna creatividad en el educando. No forma parte de su forma de ser esperar, por lo menos, a que el educando demuestre el gusto de aventurarse.

La autoridad coherentemente democrática, que se funda en la certeza de la importancia, ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para la construcción de un clima de auténtica disciplina, nunca minimiza la libertad. Por el contrario, le apuesta a ella. Se empeña en desafiarla siempre y siempre; nunca ve, en la rebeldía de la libertad, una señal de deterioro del orden.

La autoridad coherentemente democrática está convencida de que la verdadera disciplina no existe en la inercia, en el silencio de los *silenciados*, sino en el alboroto de los *inquietos*, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta.

Es más, la autoridad coherentemente democrática, que reconoce la *eticidad* de nuestra presencia, la de las mujeres y de los hombres, en el mundo, reconoce, también y necesariamente, que no se vive la eticidad sin libertad y que no se tiene libertad sin riesgo. El educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones. Decidir es romper y, para eso, tengo que correr el riesgo. No se rompe como quien toma un jugo de chirimoya en una playa tropical. Pero, por otro lado, la autoridad coherentemente democrática jamás se *omite*.

Si bien se niega, por un lado, a silenciar la libertad de los educandos, rechaza, por otro, su supresión del proceso de construcción de la buena disciplina. Siempre está presente en la práctica de la autoridad coherentemente democrática un esfuerzo que la vuelve casi esclava de un sueño fundamental: el de persuadir o convencer a la libertad de que ella va construyendo consigo misma, en sí misma, su *autonomía*, con materiales que, aunque llegados de fuera, son reelaborados por ella. Es con ella, con la autonomía que se construye penosamente, como la libertad va llenando el "espacio" antes "habitado" por su *dependencia*. Su autonomía se funda en la *responsabilidad* que va siendo asumida.

El papel de la autoridad democrática no es señalar las lecciones de la vida para las libertades y transformar la existencia humana en un "calendario" escolar "tradicional", sino dejar claro con su testimonio que, por más que ella tenga un contenido programático que proponer, lo

fundamental en el aprendizaje del contenido es la construcción de la responsabilidad de la libertad que se asume.

En el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinvención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía.

Me muevo como educador porque, primero, me muevo como persona.

Puedo saber tanto pedagogía, biología como astronomía, puedo cuidar de la tierra como puedo navegar. Soy persona. Sé qué ignoro y sé qué sé. Por eso, tanto puedo saber lo que todavía no sé como puedo saber mejor lo que ya sé. Y sabré tanto mejor y más auténticamente cuanto más eficazmente construya mi autonomía respecto a los otros.

Enseñar y, mientras enseño, manifestar a los alumnos cuán fundamental es para mí respetarlos y respetarme, son tareas que jamás dividí. Nunca me fue posible separar en dos momentos la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos. La práctica docente que no existe sin el *discente* es una práctica entera. La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor. La belleza de la práctica docente se compone del anhelo vivo de competencia del docente y de los *discentes* y de su sueño ético. No hay lugar en esta belleza para la negación de la decencia, ni de forma grosera ni farisaica. No hay lugar para puritanismo. Sólo hay lugar para pureza.

Éste es otro saber indispensable para la práctica docente. El saber que es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos. De separar práctica de teoría, autoridad de libertad, ignorancia de saber, respeto al profesor de respeto a los alumnos, enseñar de aprender. Ninguno de estos térmi-

nos puede ser mecánicamente separado uno del otro. Como profesor, tanto lidio con mi libertad como con mi autoridad en ejercicio, pero también lidio directamente con la libertad de los educandos, que debo respetar, y con la creación de su autonomía tanto como con los ensayos de construcción de la autoridad de los educandos. Como profesor, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía. No puedo enseñar lo que no sé. Pero éste, repito, no es un saber del que debo solamente hablar y hablar con palabras que se lleva el viento. Al contrario, es un saber que debo vivir concretamente con los educandos. El mejor discurso sobre él es el ejercicio de su práctica. Es respetando concretamente el derecho del alumno a indagar, dudar, criticar, como "hablo" de esos derechos. Mi pura habla sobre esos derechos, a la que no corresponda su concretización, no tiene sentido.

Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convenzo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.

2. *Enseñar exige compromiso*

Otro saber que debo traer conmigo y que tiene que ver con casi todos a los que me he referido es el de que no es posible ejercer la actividad del magisterio como si nada ocurriera con nosotros. Como sería imposible que saliéramos a la lluvia expuestos totalmente a ella, sin defensas, y no nos mojáramos. No puedo ser maestro sin

ponerme ante los alumnos, sin revelar con facilidad o resistencia mi manera de ser, de pensar políticamente. No puedo escapar a la apreciación de los alumnos. Y la manera en que ellos me perciben tiene una importancia capital para mi desempeño. De allí, pues, que una de mis preocupaciones centrales deba ser la de buscar la aproximación cada vez mayor entre lo que digo y lo que hago, entre lo que parezco ser y lo que realmente estoy siendo.

Si un alumno me pregunta qué es "tomar distancia epistemológica del objeto" le respondo que no sé, pero que puedo llegar a saber, eso no me da la autoridad de quien conoce, me da la alegría de, al asumir mi ignorancia, no haber mentido. Y no haber mentido abre para mí un crédito junto a los alumnos que debo preservar. Hubiera sido imposible desde el punto de vista ético dar una respuesta falsa, una palabrería cualquiera. Un "rollo", como se dice popularmente. Pero, precisamente porque la práctica docente, sobre todo como la entiendo, me pone en la situación que debo estimular de que se me formulen diferentes preguntas, necesito prepararme al máximo para continuar sin mentir a los alumnos, para no tener que afirmar una y otra vez que no sé.

Saber que no puedo pasar inadvertido a los alumnos, y que la manera en que me perciben me ayuda o me perjudica en el cumplimiento de mi tarea como profesor, aumenta en mí los cuidados con mi desempeño. Si mi opción es democrática, progresista, no puedo tener una práctica reaccionaria, autoritaria, elitista. No puedo discriminar al alumno por ningún motivo. La percepción que el alumno tiene de mí no resulta exclusivamente de cómo actúo sino también de cómo el alumno entiende cómo actúo. No puedo, evidentemente, pasarme los días preguntándole a los alumnos qué piensan de mí o cómo

me evalúan. Pero debo estar atento a la lectura que hacen de mi actividad con ellos. Necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio, o de una sonrisa, o de una retirada del salón de clases. El tono menos cortés con que fue hecha una pregunta. Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un *texto* para ser constantemente "leído", interpretado, "escrito" y "reescrito". En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el "trato" de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela.

Creo que el profesor progresista nunca necesitó estar tan alerta como hoy frente a la astucia con que la ideología dominante insinúa la neutralidad de la educación. Desde ese punto de vista, que es reaccionario, el espacio pedagógico, neutro por excelencia, es aquel en el que se *adiestran* los alumnos para prácticas apolíticas, como si la manera humana de estar en el mundo fuera o pudiera ser una manera neutra.

Mi presencia de profesor, que no puede pasar inadvertida a los alumnos en la clase y en la escuela, es una presencia política en sí misma. En cuanto presencia no puedo ser una *omisión* sino un sujeto de *opciones*. Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo, ético.

3. *Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo*

Otro saber del que no puedo ni siquiera dudar un momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de *reproducción* de la ideología dominante como su *desenmascaramiento*. La educación, dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas. Ni mera *reproductora* ni mera *desenmascaradora* de la ideología dominante.

La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, "indiferente" a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación. Es un error decretarla como tarea solamente reproductora de la ideología dominante, como es un error tomarla como una fuerza reveladora de la realidad, que actúa libremente, sin obstáculos ni duras dificultades. Errores que implican directamente visiones defectuosas de la Historia y de la conciencia.

Por un lado, la concepción mecanicista de la Historia, que reduce la conciencia a un puro reflejo de la materialidad, y por otro, el subjetivismo idealista, que hipertrofia el papel de la conciencia en el acontecer histórico. Nosotros, mujeres y hombres, no somos ni seres simplemente determinados ni tampoco estamos libres de condicionamientos genéticos, culturales, sociales, históricos, de clase, de género, que nos marcan y a los cuales estamos referidos.

Desde el punto de vista de los intereses dominantes, no hay duda de que la educación debe ser una práctica *inmovilizadora* y *encubridora* de verdades. Sin embargo, cada vez que la coyuntura lo exige, la educación dominante es progresista a su manera, progresista "a medias". Las fuerzas dominantes estimulan y materializan avances técnicos comprendidos y, tanto cuanto posible,

realizados de manera neutra. Sería demasiado ingenuo de nuestra parte, incluso angelical, esperar que la "bancada ruralista"* aceptara tranquila y conforme la discusión que se realiza en las escuelas rurales e incluso urbanas sobre la reforma agraria como proyecto económico, político y ético de la mayor importancia para el propio desarrollo nacional. Ésa es una tarea que los educadores y educadoras progresistas deben cumplir, dentro y fuera de las escuelas. Es una tarea que debe ser realizada por organizaciones no gubernamentales y sindicatos democráticos. Por otro lado, ya no es ingenuo esperar que el empresario que se moderniza, de origen urbano, apoye la reforma agraria. Sus intereses en la expansión del mercado lo hacen "progresista" frente a la reacción ruralista. El propio comportamiento progresista del empresariado que se moderniza, progresista frente a la truculencia retrógrada de los ruralistas, pierde su *humanismo* en el enfrentamiento entre los intereses humanos y los del mercado.

Para mí es una inmoralidad que a los intereses radicalmente humanos se sobrepongan, como se viene haciendo, los intereses del *mercado*.

Continúo alerta a la advertencia de Marx, sobre la necesidad del radicalismo para estar siempre despierto a todo lo que respecta a la defensa de los intereses humanos. Intereses superiores a los de puros grupos o clases de gente.

Al reconocer que, precisamente porque nos volvimos

* Conjunto de diputados y, en menor medida, senadores, de diversos partidos de centro-derecha y de derecha, representantes de los intereses de los grandes y medianos propietarios de tierras. Fundadores de la União Democrática Ruralista, UDR, organización creada a fines de los años ochenta para combatir a la reforma agraria y a los movimientos de los "sin-tierra".

seres capaces de observar, de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de intervenir, de romper, de optar, nos hicimos seres éticos y se abrió para nosotros la *posibilidad* de *transgredir* la ética, nunca podría aceptar la *transgresión* como un *derecho* sino como una *posibilidad*. Posibilidad contra la cual debemos luchar y no quedarnos de brazos cruzados. De ahí mi rechazo riguroso a los fatalismos quietistas que terminan por absorber las transgresiones éticas en lugar de condenarlas. No puedo volverme connivente con un orden perverso y exculparlo de su maldad al atribuir a "fuerzas ciegas" e imponderables los daños que él causa a los seres humanos. El hambre frente a la abundancia y el desempleo en el mundo son inmoralidades y no fatalidades, como lo pregona el reaccionarismo con aires de quien sufre sin poder hacer nada. Lo que quiero repetir, con fuerza, es que nada justifica la minimización de los seres humanos, en el caso de las mayorías compuestas por minorías que aún no percibieron que juntas serían mayoría. Nada, ni el avance de la ciencia y/o de la tecnología, puede legitimar un "orden" desordenador en el que sólo las minorías del poder despilfarran y gozan mientras que a las minorías con dificultades incluso para sobrevivir se les dice que la realidad es así, que su hambre es una fatalidad de fines del siglo. No junto mi voz a la de quienes, hablando de paz, piden a los oprimidos, a los harapientos del mundo, su resignación. Mi voz tiene otra semántica, tiene otra música. Hablo de la resistencia, de la indignación, de la "justa ira" de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más.

La ideología fatalista del discurso y de la política neoliberales de las que vengo hablando es un momento

de la desvalorización antes mencionada de los intereses humanos en relación con los del mercado.

Difícilmente un empresario moderno estaría de acuerdo en que fuera un derecho de "su" obrero, por ejemplo, discutir durante el proceso de su alfabetización o en el desarrollo de algún curso de perfeccionamiento técnico, esta misma ideología a la que me he venido refiriendo. Discutir, por ejemplo, la afirmación: "El desempleo en el mundo es una *fatalidad* de fines de este siglo." Y ¿por qué hacer la reforma agraria no es también una fatalidad? Y ¿por qué acabar con el hambre y con la miseria no son igualmente fatalidades de las cuales no se puede escapar?

La afirmación según la cual lo que interesa a los obreros es alcanzar el máximo de su eficiencia técnica y no perder tiempo con debates "ideológicos" que no llevan a nada, es reaccionaria. El obrero necesita inventar, a partir del propio trabajo, su ciudadanía, pues ésta no se construye solamente con su eficiencia técnica sino también con su lucha política en favor de la recreación de la sociedad injusta, para que ceda su lugar a otra menos injusta y más humana.

El empresario moderno, vuelvo a insistir, acepta, estimula y patrocina naturalmente el adiestramiento técnico de "su" obrero. Lo que él rechaza necesariamente es su *formación* que, al paso que incluye el saber técnico y científico indispensable, habla de su presencia en el mundo. Presencia humana, presencia ética, envilecida en cuanto que se la transforma en una pura *sombra*.

No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no impor-

ta qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración; la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa pero no desiste. Belleza que se esfuma de mi práctica si, soberbio, arrogante y desdeñoso con los alumnos, no me canso de admirarme.

De la misma manera en que no puedo ser profesor sin sentirme capacitado para enseñar correctamente y bien los contenidos de mi disciplina tampoco puedo, por otro lado, reducir mi práctica docente a la mera enseñanza de esos contenidos. Ése es tan sólo un momento de mi actividad pedagógica. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber "hecho de experiencia" que busco superar junto con él.

Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago.

Es importante que los alumnos perciban el esfuerzo que hacen el profesor o la profesora al buscar su coherencia; es preciso también que este esfuerzo sea de vez en cuando discutido en clase. Hay situaciones en que la conducta de la profesora puede parecer contradictoria a los alumnos. Esto sucede casi siempre cuando el profesor simplemente ejerce su autoridad en la coordinación de las actividades de la clase y a los alumnos les parece que él, el profesor, se excedió en su poder. A veces, el mismo profesor no tiene certeza de haber realmente rebasado o no el límite de su autoridad.

4. *Enseñar exige libertad y autoridad*

En otro momento de este texto me referí al hecho de que no hemos resuelto aún el problema de la tensión entre la autoridad y la libertad. Inclinados como estamos a superar la tradición autoritaria, tan presente entre nosotros, nos deslizamos hacia formas libertinas de comportamiento y descubrimos autoritarismo donde sólo hubo ejercicio legítimo de la autoridad.

Recientemente, un joven profesor universitario, de opción democrática, comentaba conmigo lo que le parecía haber sido un desvío suyo en el uso de su autoridad. Me dice, consternado, haberse opuesto a que un alumno de otra clase permaneciera en la puerta entreabierta de su salón, conversando con gestos con una de las alumnas. El profesor había tenido incluso que dejar de hablar ante el desconcierto provocado por la situación. Para él, su decisión, con la que había devuelto al espacio pedagógico el clima necesario para continuar su actividad específica y restaurado el derecho de los estudiantes y el suyo propio a proseguir la práctica docente, había sido autoritaria. En verdad, no. Libertinaje hubiera sido si permitia que la indisciplina de una libertad mal entendida desequilibrara el contexto pedagógico, perjudicando así su funcionamiento.

En uno de los innumerables debates en que he participado, en el que se discutía precisamente la cuestión de los límites sin los cuales la libertad degenera en libertinaje y la autoridad en autoritarismo, oí de uno de los participantes que, al hablar de los límites de la libertad, yo estaba repitiendo la cantilena que caracterizaba el discurso de un profesor suyo, reconocidamente reaccionario, durante el régimen militar. Para mi interlocutor, la libertad estaba por encima de cualquier límite. Para mí, no, exactamente porque le apuesto a ella, porque sé que la existencia sólo tiene valor y sentido en la lucha por ella. La libertad sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada.

El gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad. Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanto más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre.

Me gustaría dejar una vez más bien claro cuánto le apuesto a la libertad, cuánto me parece fundamental que ella se ejercite asumiendo decisiones. Fue eso, por lo menos, lo que marcó mi experiencia de hijo, de hermano, de alumno, de profesor, de marido, de padre y de ciudadano.

La libertad madura en la confrontación con otras li-

bertades, en la defensa de sus derechos de cara a la autoridad de los padres, del profesor, del Estado. Claro está que la libertad del adolescente no siempre le permite tomar la mejor decisión con relación a su porvenir. Es indispensable que los padres participen en las discusiones con los hijos en torno a ese porvenir. No pueden ni deben omitirse pero necesitan saber y asumir que el futuro es de sus hijos y no suyo. Para mí es preferible reforzar el derecho que tienen a la libertad de decidir, aun corriendo el riesgo de equivocarse, que seguir la decisión de los padres. Es decidiendo como se aprende a decidir. No puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca, porque la sabiduría y sensatez de mi padre y de mi madre siempre deciden por mí. No valen los argumentos inmediatistas como: "¿Ya imaginaste, por ejemplo, el riesgo que corres de perder tiempo y oportunidades, insistiendo en esa idea absurda?" La idea del hijo, naturalmente. Lo que hay de pragmático en nuestra existencia no puede sobreponerse al imperativo ético del que no podemos huir. El hijo tiene, mínimamente, el derecho de probar lo "absurdo de su idea". Por otro lado, la decisión de asumir las consecuencias del acto de decidir forma parte del aprendizaje. No hay decisión a la que no continúen efectos esperados, poco esperados o inesperados. Es por eso por lo que la decisión es un proceso responsable. Una de las tareas pedagógicas de los padres es hacer obvio para los hijos que participar en su proceso de toma de decisión no es entrometerse sino cumplir, incluso, un deber, siempre y cuando no pretendan asumir la misión de decidir por ellos. La participación de los padres debe darse sobre todo en el análisis, junto con los hijos, de las posibles consecuencias de la decisión que va a ser tomada.

La posición del padre o de la madre es la de quien,

sin ningún prejuicio o disminución de su autoridad, humildemente, acepta el papel de enorme importancia de asesor o asesora del hijo o de la hija. Asesor que, aunque batiéndose por el acierto de su visión de las cosas, nunca intenta imponer su voluntad ni se exaspera porque su punto de vista no fue adoptado.

Lo que es necesario, de una manera realmente fundamental, es que el hijo asuma éticamente, responsablemente la decisión fundadora de su autonomía. Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas. ¿Por qué, por ejemplo, no desafiar al hijo, todavía niño, para que participe de la elección de la mejor hora para hacer sus tareas escolares? ¿Por qué el mejor tiempo para esa tarea es siempre el de los padres? ¿Por qué perder la oportunidad de ir señalando siempre a los hijos el deber y el derecho que tienen, como personas, de ir forjando su propia autonomía? Nadie es sujeto de la autonomía de nadie. Por otro lado, nadie madura de repente, a los 25 años. Las personas van madurando todos los días, o no. La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad.

Una cosa me parece hoy mucho más clara: nunca tuve miedo de apostarle a la libertad, a la seriedad, a la amorosidad, a la solidaridad, en cuya lucha aprendí el valor y la importancia de la rabia. Nunca temí ser criticado por mi mujer, por mis hijas, por mis hijos, ni por mis alumnos y alumnas con quienes he trabajado a lo largo de los años, por haberle apostado demasiado a la

libertad, a la esperanza, a la palabra del otro, a su voluntad de erguirse y volverse a erguir, por haber sido más ingenuo que crítico. Lo que temí, en los diferentes momentos de mi vida, fue dar margen, mediante gestos o *palabrería*, a ser considerado un oportunista, un "realista", "un hombre con los pies sobre la tierra", o uno de esos "equilibristas" que están siempre "sobre el muro" a la espera de saber cuál será la onda que se hará poder.

Lo que siempre rechacé deliberadamente, en nombre del respeto mismo a la libertad, fue su distorsión en libertinaje. Lo que siempre busqué fue vivir en plenitud la relación tensa, contradictoria y no mecánica, entre autoridad y libertad, en el sentido de asegurar el respeto entre ambas, cuya ruptura provoca la hipertrofia de una o de otra.

Es interesante observar cómo, de manera general, los autoritarios consideran, con frecuencia, el respeto indispensable a la libertad como expresión de espontaneísmo incorregible y los libertinos descubren autoritarismo en toda manifestación legítima de autoridad. La posición más difícil, indiscutiblemente correcta, es la del demócrata, coherente con su sueño solidario e igualitario, para quien no existe autoridad sin libertad ni ésta sin aquélla.

5. *Enseñar exige una toma consciente de decisiones*

Volvamos a la cuestión central que vengo discutiendo en esta parte del texto: la educación, especificidad humana, como un acto de intervención en el mundo. Es preciso dejar claro que el concepto de intervención se está usando sin ninguna restricción semántica. Cuando hablo de la educación como intervención me refiero tanto a la que procura cambios radicales en la sociedad, en el campo

de la economía, de las relaciones humanas, de la propiedad, del derecho al trabajo, a la tierra, a la educación, a la salud, cuanto a la que, por el contrario, pretende reaccionariamente inmovilizar la Historia y mantener el orden injusto.

Estas formas de intervención, que enfatizan más un aspecto que otro nos dividen en nuestras opciones con relación a cuya pureza no siempre somos leales. Rara vez, por ejemplo, percibimos la incoherencia agresiva que existe entre nuestras afirmaciones "progresistas" y nuestro estilo desastrosamente elitista de ser intelectuales. ¿Y qué decir de educadores que se dicen progresistas pero que tienen una práctica pedagógico-política eminentemente autoritaria? Sólo por esa razón en *Cartas a quien pretende enseñar* insistí tanto en la necesidad que tenemos de crear, en nuestra práctica docente, entre otras, la virtud de la coherencia. Tal vez no haya nada que desgaste más a un profesor que se dice progresista que su práctica racista, por ejemplo. Es interesante observar cómo hay más coherencia entre los intelectuales autoritarios, de derecha o de izquierda. Difícilmente uno de ellos o una de ellas respeta y estimula la curiosidad crítica en los educandos, el gusto por la aventura. Difícilmente contribuye, de manera deliberada y consciente, para la constitución y solidez de la autonomía del ser del educando. De modo general, se obstinan en depositar en los alumnos pasivos la descripción del perfil de los contenidos, sólo como los aprenden, en lugar de desafiarlos a aprehender su sustantividad en cuanto objetos gnoseológicos.

Es en la direccionalidad de la educación, esta vocación que ella tiene, como acción específicamente humana, de "remitirse" a sueños, ideales, utopías y objetivos, donde se encuentra lo que vengo llamando politicidad

de la educación. La cualidad de ser política, inherente a su naturaleza. La neutralidad de la educación es, en verdad, imposible. Y es imposible, no porque profesores y profesoras "alborotadores" y "subversivos" lo determinen. La educación no se vuelve política por causa de la decisión de este o de aquel educador. Ella es política. Quien piensa así, quien afirma que es por obra de este o de aquel educador, más activista que otra cosa, por lo que la educación se vuelve política, no puede esconder la forma menospreciadora en que entiende la política. Pues es precisamente en la medida en que la educación es pervertida y disminuida por la acción de "alborotadores" que ella, dejando de ser verdadera educación, pasa a ser política, algo sin valor.

La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión. Un ser ligado a intereses y en relación con los cuales tanto puede mantenerse fiel a la eticidad cuanto puede transgredirla. Es exactamente porque nos volvemos éticos por lo que fue creada para nosotros, como afirmé antes, la probabilidad de violar la ética.

Para que la educación fuera neutral sería preciso que no hubiera ninguna discordancia entre las personas con relación a los modos de vida individual y social, con relación al estilo político puesto en práctica, a los valores que deben ser encarnados. Sería preciso que no hubiera, en nuestro caso, por ejemplo, ninguna divergencia acerca del hambre y la miseria en Brasil y en el mundo; sería necesario que toda la población nacional aceptara verdaderamente que hambre y miseria, aquí y fuera de

aquí, son una fatalidad de fines del siglo. Sería preciso también que hubiera unanimidad en la forma de enfrentarlos para superarlos. Para que la educación no fuera una forma política de intervención en el mundo sería indispensable que el mundo en que ella se diera no fuera humano. Hay una total incompatibilidad entre el mundo humano del habla, de la percepción, de la inteligibilidad, de la comunicabilidad, de la acción, de la observación, de la comparación, de la verificación, de la búsqueda, de la elección, de la decisión, de la ruptura, de la ética y de la posibilidad de su transgresión y la neutralidad de no importa qué.

No es la neutralidad de la educación lo que debo pretender sino el respeto, a toda prueba, a los educandos, a los educadores y a las educadoras. El respeto a los educadores y educadoras por parte de la administración pública o privada de las escuelas; el respeto a los educandos asumido y practicado por los educadores no importa de qué escuela, particular o pública. Por esto es por lo que debo luchar sin cansancio. Luchar por el derecho que tengo de ser respetado y por el deber que tengo de reaccionar cuando me maltratan. Luchar por el derecho que tú, que me lees, profesora o alumna, tienes de ser tú misma y nunca, jamás, luchar por esa cosa imposible, grisácea e insulsa que es la neutralidad. ¿Qué otra cosa es mi neutralidad sino una manera tal vez cómoda, pero hipócrita, de esconder mi opción o mi miedo de denunciar la injusticia? "Lavarse las manos" frente a la opresión es reforzar el poder del opresor, es optar por él. ¿Cómo puedo ser neutral frente a una situación, no importa cuál sea, en que el cuerpo de las mujeres y de los hombres se vuelve puro objeto de expoliación y de ultraje?

Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consciente de la imposibilidad de la neutrali-

dad de la educación, es forjar en sí un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que motiva y sustenta su lucha: *si la educación no lo puede todo, alguna cosa fundamental puede la educación.* Si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es simplemente una reproductora de la ideología dominante. Lo que quiero decir es que, ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni es tampoco la perpetuación del *statu quo* porque el dominante así lo decrete. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político-pedagógica.

La profesora democrática, coherente, competente, que manifiesta su gusto por la vida, su esperanza en un mundo mejor, que demuestra su capacidad de lucha, su respeto a las diferencias, sabe cada vez más el valor que tiene para la transformación de la realidad, la manera congruente en que vive su presencia en el mundo, de la cual su experiencia en la escuela es apenas un momento, pero un momento importante que requiere ser vivido auténticamente.

6. *Enseñar exige saber escuchar*

Recientemente, platicando con un grupo de amigas y amigos, una de ellas, la profesora Olgair Garcia, me dijo que, en su experiencia pedagógica de profesora de niños y de adolescentes pero también de profesora de profesoras, venía observando cuán importante y necesario es *saber escuchar.* Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a *escuchar*, pero es *escuchando* como aprendemos a *hablar con ellos.* Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla *con él*, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle *a él.* Lo que nunca hace quien aprende a escuchar para poder hablar con es hablar *impositivamente.* Incluso cuando, por necesidad, habla contra posiciones o concepciones del otro, habla con él como sujeto de la escucha de su habla crítica y no como objeto de su discurso. El educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla *con* él.

Hay una señal de los tiempos, entre otras, que me asusta: la insistencia con la que, en nombre de la democracia, de la libertad y de la eficiencia, se viene asfixiando la propia libertad y, por extensión, la creatividad y el gusto de la aventura del espíritu. La libertad de movernos, de arriesgarnos viene siendo sometida a una cierta uniformidad de fórmulas, de maneras de ser, en relación con las cuales somos evaluados. Claro está que ya no se trata de la asfixia truculentamente producida por el rey despótico sobre sus súbditos, por el señor feudal sobre sus vasallos, por el colonizador sobre los colonizados, por el dueño de la fábrica sobre los obreros, por el Estado autoritario sobre los ciudadanos, sino por el poder invisible de la domesticación enajenante que alcanza una eficacia extraordinaria en lo que vengo llamando "burocratización de la mente". Un estado refinado de extrañeza, de "autosumisión" de la mente, del cuerpo consciente, de conformismo del individuo, de resignación ante situaciones consideradas fatalmente como inmutables. Es la posición de quien encara los hechos como algo

consumado, como algo que sucedió porque tenía que suceder en la forma en que sucedió, es la posición, por eso mismo, de quien entiende y vive la Historia como *determinismo* y no como *posibilidad*. Es la posición de quien se asume como *fragilidad* total ante el todopoderosismo de los hechos que no sólo acontecieron porque tenían que acontecer sino que no pueden ser "reorientados" o alterados. En esta manera mecanicista de comprender la Historia no hay lugar para la decisión humana.[1] Así como en la desproblematización del tiempo, de la que resulta que el porvenir ora es la perpetuación del hoy, ora algo que será porque está dicho que será, no hay lugar para elección, sino para el acomodamiento bien adaptado a lo que está allí o a lo que vendrá. No es posible hacer nada contra la globalización que, realizada porque tenía que ser realizada, debe continuar su destino, porque así está misteriosamente escrito que debe ser. La globalización que refuerza el mando de las minorías poderosas y despedaza y pulveriza la presencia impotente de los dependientes, haciéndolos todavía más impotentes, es un destino manifiesto. Frente a ella no hay otra salida más que cada uno baje dócilmente la cabeza y agradezca a Dios por continuar vivo. Agradecer a Dios o a la propia globalización.

Siempre rechacé los fatalismos. Prefiero la rebeldía que me confirma como persona y que nunca dejó de probar que el ser humano es mayor que los mecanicismos que lo minimizan.

La proclamada muerte de la Historia que significa, en última instancia, la muerte de la utopía y de los sueños, refuerza, indiscutiblemente, los mecanismos de asfixia de la libertad. De allí que la pelea por el rescate del sentido de la utopía, de la cual no puede dejar de estar impregnada la práctica educativa humanizante, tenga que ser una constante de ésta.

[1] Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza, op. cit.*

Cuanto más me dejo seducir por la aceptación de la muerte de la Historia, tanto más admito que la imposibilidad de un mañana diferente implica la eternidad del hoy neoliberal que está allí, y la permanencia del hoy mata en mí la posibilidad de soñar. Una vez desproblematizado el tiempo, la llamada muerte de la Historia decreta el inmovilismo que niega al ser humano.

La total desconsideración por la *formación* integral del ser humano y su reducción a puro *adiestramiento* fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo. En ese caso, *hablar* a, que, en la perspectiva democrática es un momento posible de hablar con, no es ni siquiera ensayado. La total desconsideración por la formación integral del ser humano, su reducción a puro adiestramiento fortalecen la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo, a la que le falta, por eso mismo, la intención de su democratización en el *hablar con.*

Los sistemas de evaluación pedagógica de alumnos y de profesores se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos. La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada. La cuestión que se nos plantea es luchar en favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación. Evaluación en que se estimule el hablar *a* como camino del hablar *con.*

En el proceso del habla y de la escucha la disciplina del silencio que debe ser asumido con rigor y en su momento por los sujetos que hablan y escuchan es un *sine qua* de la comunicación dialógica. La primera señal de que el individuo que habla sabe escuchar es la demostración de su capacidad de controlar no sólo la necesidad de decir su palabra, que es un derecho, sino también el gusto personal, profundamente respetable, de expresarla. Quien tiene algo que decir tiene igualmente el derecho y el deber de decirlo. Sin embargo, es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin sombra de duda, que no es el único o la única que tiene algo que decir. Aún más, que lo que tiene que decir no es necesariamente, por más importante que sea, la verdad auspiciosa esperada por todos. Es preciso que quien tiene algo que decir sepa, sin duda alguna, que, sin escuchar lo que quien escucha tiene igualmente que decir, termina por agotar su capacidad de decir por mucho haber dicho sin nada o casi nada haber escuchado.

Es por eso por lo que, agrego, quien tiene algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que, quien escucha diga, hable, *responda*. El derecho que se otorga a sí mismo el educador autoritario, de comportarse como propietario de la verdad de la que se adueña y del tiempo para discurrir sobre ella, es intolerable. Para él quien escucha no tiene siquiera tiempo propio pues el tiempo de quien escucha es el suyo, el tiempo de su habla. Por eso mismo, su habla se da en un espacio *silenciado* y no en un espacio *con* o *en* silencio. Al contrario, el espacio del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve *cortado* por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, *silencioso*, y no *silenciado*, habla.

La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, al escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar *entrar* en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con *comunicar* y no con hacer *comunicados*, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó. Fuera de eso, la comunicación perece.

Volvamos a un punto ya referido, pero sobre el cual es preciso insistir. Una de las características de la experiencia existencial en el mundo en comparación con la vida en el *soporte* es la capacidad que fuimos creando, mujeres y hombres, de entender el mundo sobre el que y en el que actuamos, lo que se dio simultáneamente con la comunicabilidad de lo entendido. No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación.

Uno de los problemas serios que tenemos es cómo trabajar el lenguaje oral o escrito asociado o no a la fuerza de la imagen, para hacer efectiva la comunicación que se encuentra en la propia comprensión o entendimiento del mundo. La comunicabilidad de lo entendido es la posibilidad que éste tiene de ser comunicado, pero todavía no es su comunicación.

Así, seré tanto mejor profesor cuanto más eficazmente consiga provocar al educando en el sentido de que prepare o refine su curiosidad, que debe trabajar con mi ayuda, buscando que produzca su entendimiento del objeto o del contenido de que hablo. En verdad, mi papel como profesor, al enseñar el contenido *a* o *b*, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que

ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí. Él necesita apropiarse del entendimiento del contenido para que la verdadera relación de comunicación entre él, como alumno, y yo, como profesor, se establezca. Es por eso por lo que, repito, enseñar no es transferir contenidos a alguien, así como aprender no es memorizar el perfil del contenido transferido en el discurso vertical del profesor. Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir *entrando* como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar. Eso no tiene nada que ver con la transferencia de contenidos y se refiere a la dificultad pero, al mismo tiempo, a la belleza de la docencia y de la *discencia*.

Así, no es difícil comprender que una de mis tareas centrales como educador progresista sea apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimulada a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento. Que se me perdone la reiteración, pero es preciso enfatizar una vez más: enseñar no es transferir el entendimiento del objeto al educando sino instigarlo para que, como sujeto cognoscente, sea capaz de entender y comunicar lo entendido. Es en este sentido como se me impone *escuchar* al educando en sus dudas, en sus temores, en su incompetencia provisional. Y al escucharlo, aprendo a hablar *con* él.

Escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno. Escuchar, en el sentido aquí discutido, significa la disponibilidad permanen-

te por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. Eso no quiere decir, evidentemente, que escuchar exija que quien realmente escucha se reduzca al otro que habla. Eso no sería escucha, sino autoanulación. La verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición. Por el contrario, es escuchando bien como me preparo para colocarme mejor o situarme mejor desde el punto de vista de las ideas. Como sujeto que se da al discurso del otro, sin prejuicios, el buen escuchador dice y habla de su posición con desenvoltura. Precisamente porque *escucha* al otro, su habla discordante, afirmativa, no es autoritaria.

No es difícil percibir que hay varias cualidades que la escucha legítima demanda de su sujeto. Cualidades que van siendo constituidas en la práctica democrática de *escuchar*.

Discutir cuales son estas cualidades indispensables debe formar parte de nuestra preparación, aun sabiendo que ellas necesitan ser creadas por nosotros, en nuestra práctica, si nuestra opción político-pedagógica es democrática o progresista y si somos coherentes con ella. Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógico-progresista, que no se hace tan sólo con ciencia y técnica.

Aceptar y respetar la diferencia es una de esas virtudes sin las cuales la escucha no se puede dar. Si discrimino al niño o a la niña pobre, a la niña o al niño negro,

al niño indio, a la niña rica; si discrimino a la mujer, a la campesina, a la obrera, no puedo evidentemente escucharlas y, si no las escucho, no puedo hablar con ellas, sino hablarles a ellas, desde *arriba hacia abajo*. Sobre todo, me prohíbo entenderlas. Si me siento superior al que es diferente, no importa quien sea, me niego a *escucharlo* o a *escucharla*. El diferente no es el *otro* que merece respeto, es un *esto* o *aquello*, maltratable o despreciable.

Si la estructura de mi pensamiento es la única correcta, irreprochable, no puedo escuchar a quien piensa y elabora su discurso de una manera que no es la mía. Tampoco escucho a quien habla o escribe fuera de los patrones de la gramática dominante. ¿Y cómo estar abiertos a las formas de ser, de pensar, de valorar, de otra cultura, consideradas por nosotros demasiado extrañas y exóticas? Vemos cómo el respeto a las diferencias y obviamente a los diferentes exige de nosotros la humildad que nos advierte de los riesgos de exceder los límites más allá de los cuales nuestra autoestima necesaria se convierte en arrogancia y falta de respeto a los demás. Es preciso afirmar que nadie puede ser humilde por puro formalismo como si cumpliera una obligación burocrática. Al contrario, la humildad expresa una de las raras certezas de las que estoy seguro: la de que nadie es superior a nadie. La falta de humildad, revelada en la arrogancia y en la falsa superioridad de una persona sobre otra, de una raza sobre otra, de un género sobre otro, de una clase o de una cultura sobre otra, es una transgresión de la vocación humana del ser más.[2] Lo que la humildad no puede exigir de mí es mi sumisión a la arrogancia y a la rudeza de quien me falta al respeto. Lo que

[2] Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*

la humildad exige de mí, cuando no puedo reaccionar como debería a la afrenta, es enfrentarla con dignidad. La dignidad de mi silencio y de mi mirada que transmiten mi protesta posible.

Es obvio que no puedo batirme físicamente con un joven, a quien no es necesario agregar vigor ni cualidades de luchador. Pero ni así, sin embargo, debo humillarme ante su falta de respeto y su agravio, y llevármelos para casa sin al menos un gesto de protesta. Es necesario que, al asumir con seriedad mi impotencia en la relación de poder entre él y yo, su cobardía se haga patente. Es necesario que él sepa que yo sé que su falta de valor ético lo inferioriza. Es preciso que sepa que, si bien puede golpearme físicamente y sus golpes causarme daño, no tiene, sin embargo, la fuerza suficiente para doblegarme a su arbitrio.

Aun sin pegarle físicamente, el profesor puede golpear al educando, provocarle disgustos y perjudicarlo en el proceso de su aprendizaje. La resistencia del profesor, por ejemplo, a respetar la "lectura de mundo" con la que el educando llega a la escuela, obviamente condicionada por su cultura de clase y revelada en su lenguaje, también de clase, se convierte en un obstáculo a la experiencia de conocimiento del alumno. Como he insistido en este y en otros trabajos, saber escucharlo no significa, ya lo dejé claro, concordar con su lectura del mundo, o conformarse con ella y asumirla como propia. Respetar la lectura de mundo del educando tampoco es un juego táctico con el que el educador o la educadora busca volverse simpático al alumno. Es la manera correcta que tiene el educador de intentar, *con* el educando y no *sobre* él, la superación de una manera más ingenua de entender el mundo con otra más crítica. Respetar la lectura de mundo del educando significa tomarla como punto de parti-

da para la comprensión del papel de la *curiosidad*, de modo general, y de la humana, de modo especial, como uno de los impulsos fundadores de la producción del conocimiento. Es preciso que, al respetar la lectura del mundo del educando para superarla, el educador deje claro que la curiosidad fundamental al entendimiento del mundo es histórica y se da en la historia, se perfecciona, cambia cualitativamente, se hace metódicamente rigurosa. Y la curiosidad así metódicamente rigorizada hace hallazgos cada vez más exactos. En el fondo, el educador que respeta la lectura de mundo del educando reconoce la historicidad del saber, el carácter histórico de la curiosidad, y así, rechazando la arrogancia cientificista, asume la humildad crítica propia de la posición verdaderamente científica.

La falta de respeto a la lectura de mundo del educando revela el gusto elitista, por consiguiente antidemocrático, del educador que, de esta manera, sin escuchar al educando, no habla con él. Deposita en él sus comunicados.

Hay todavía algo de verdadera importancia por discutir en torno de la reflexión sobre el rechazo o el respeto a la lectura de mundo del educando por parte del educador. La lectura de mundo revela, como es evidente, el entendimiento del mundo que se viene constituyendo cultural y socialmente. También revela el trabajo individual de cada sujeto en el propio proceso de asimilación del entendimiento del mundo.

Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Por eso es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de "ablandarla" o "domesticarla". Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la

curiosidad altera su capacidad de *hallar* y obstaculiza la exactitud del *hallazgo*. Por otro lado y sobre todo, es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de *recibidor* de la que el profesor le transfiera.

Cuanto más capaz me vuelvo de afirmarme como *sujeto* que puede conocer tanto mejor desempeño mi aptitud para hacerlo.

Nadie puede conocer por mí así como yo no puedo conocer por el alumno. Desde la perspectiva progresista en que me encuentro, lo que puedo y debo hacer es, al enseñarle cierto contenido, desafiarlo a que se vaya percibiendo, en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber. Mi papel de profesor progresista no es sólo enseñar matemáticas o biología sino, al tratar la temática que es, por un lado, objeto de mi enseñanza, y por el otro, del aprendizaje del alumno, ayudar a éste a reconocerse como *arquitecto* de su propia práctica cognoscitiva.

Toda enseñanza de contenidos demanda de quien se encuentra en la posición de aprendiz que, a partir de cierto momento, comience a asumir también la *autoría* del conocimiento del objeto. El profesor autoritario, que se niega a *escuchar* a los alumnos, se cierra a esa aventura creadora. Niega a sí mismo la participación en este momento de belleza singular: el de la afirmación del educando como sujeto de conocimiento. Es por eso por lo que la enseñanza de los contenidos, realizada críticamente, implica la *apertura* total del profesor o de la profesora a la tentativa legítima del educando por tomar en sus manos la responsabilidad del sujeto que conoce. Más aún, implica la iniciativa del profesor que debe estimular esa tentativa en el educando, ayudándolo para que la realice.

Es en este sentido como se puede afirmar que es tan

erróneo separar práctica de teoría, pensamiento de acción, lenguaje de ideología, como separar la enseñanza de contenidos del llamado al educando para que se vaya haciendo sujeto del proceso de aprenderlos. Desde una perspectiva progresista lo que debo hacer es experimentar la unidad dinámica entre la enseñanza del contenido y la enseñanza de lo que es, y de cómo aprender. Al enseñar matemáticas enseño también cómo aprender y cómo enseñar, cómo ejercer la curiosidad epistemológica indispensable a la producción del conocimiento.

7. *Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica*

El saber que se refiere a la fuerza, a veces mayor de lo que pensamos, de la ideología, es igualmente indispensable para la práctica educativa del profesor o de la profesora. Es el que nos advierte de sus mañas, de las trampas en que nos hace caer. Es que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve "miopes".

El poder de la ideología me hace pensar en esas mañanas cubiertas de neblina en que apenas vemos el perfil de los cipreses como sombras que más parecen manchas de las propias sombras. Sabemos que hay algo enclavado en la penumbra pero no lo vemos bien. La propia "miopía" que nos asalta dificulta la percepción más clara, más nítida de la sombra. Es todavía más seria la posibilidad que tenemos de aceptar dócilmente que lo que vemos y oímos es lo que en verdad es, y no la verdad distorsionada. La capacidad que tiene la ideología de ocultar la realidad, de hacernos "miopes", de ensor-

decernos, hace, por ejemplo, que muchos de nosotros aceptemos con docilidad el discurso cínicamente fatalista neoliberal que proclama que el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin del siglo. O que los sueños murieron y que lo válido hoy es el "pragmatismo" pedagógico, es el adiestramiento técnico-científico del educando y no su formación, de la cual no se habla más. Formación que, al incluir la preparación técnico-científica, la rebasa.

La capacidad de "ablandarnos" que tiene la ideología nos hace a veces aceptar mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no se podría evitar, una casi entidad metafísica y no un momento del desarrollo económico, sometido, como toda producción económica capitalista, a una cierta orientación política dictada por los intereses de los que detentan el poder. Sin embargo, se habla de la globalización de la economía como un momento necesario de la economía mundial al que, por eso mismo, no es posible escapar. Se universaliza un dato del sistema capitalista y un instante de la vida productiva de ciertas economías capitalistas hegemónicas como si Brasil, México, o Argentina, debieran participar de la globalización de la economía de la misma manera que Estados Unidos, Alemania o Japón. Se toma el tren en marcha y no se discuten las condiciones anteriores y actuales de las diferentes economías. Se pone en un mismo nivel los deberes entre las distintas economías sin tomar en cuenta las distancias que separan a los "derechos" de los fuertes y su poder de usufructuarlos de la flaqueza de los débiles para ejercerlos. Si la globalización significa la superación de las fronteras, la apertura sin restricciones al libre comercio, que desaparezca entonces quien no pueda resistir. No se indaga, por ejemplo, si en momen-

tos anteriores de la producción capitalista las sociedades que hoy lideran la globalización eran tan radicales en la apertura que ahora consideran una condición indispensable para el libre comercio. Exigen, en la actualidad, de los otros, lo que no hicieron con ellas mismas. Una de las destrezas de su ideología fatalista es convencer a los perjudicados de las economías subordinadas de que la realidad es eso, de que no hay nada que hacer sino seguir el orden natural de las cosas. Pues la ideología neoliberal se esfuerza por hacernos entender la globalización como algo natural o casi natural y no como una producción histórica.

El discurso de la globalización que habla de la ética esconde, sin embargo, que la suya es la ética del mercado y no la ética universal del ser humano, por la cual debemos luchar arduamente si optamos, en verdad, por un mundo de personas. El discurso de la globalización oculta con astucia o busca confundir en ella la reedición intensificada al máximo, aunque sea modificada, de la espeluznante maldad con que el capitalismo aparece en la Historia. El discurso ideológico de la globalización busca ocultar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca.

Yo espero, convencido de que llegará el momento en que, pasada la estupefacción ante la caída del muro de Berlín, el mundo se recompondrá y rechazará la dictadura del mercado, fundada en la perversidad de su ética de lucro.

No creo que las mujeres y los hombres del mundo, independientemente si se quiere de sus opiniones políticas, pero sabiéndose y asumiéndose como mujeres y

hombres, como personas, dejen de profundizar esa especie de malestar ya existente que se generaliza ante la maldad neoliberal. Malestar que terminará por consolidarse en una nueva rebeldía en que la palabra crítica, el discurso humanista, el compromiso solidario, la denuncia vehemente de la negación del hombre y de la mujer y el anuncio de un mundo "personalizado" serán armas de alcance incalculable.

Hace un siglo y medio Marx y Engels pregonaban en favor de la unión de las clases trabajadoras del mundo contra la explotación. Ahora se hace necesaria y urgente la unión y la rebelión de la gente contra la amenaza que nos acecha, la de la negación de nosotros mismos como seres humanos sometidos a la "fiereza" de la ética del mercado.

En este sentido nunca abandoné mi preocupación primera, que siempre me acompañó, desde los comienzos de mi experiencia educativa. La preocupación con la naturaleza humana[3] a la que debo mi lealtad siempre proclamada. Antes incluso de leer a Marx yo ya me apropiaba de sus palabras: ya fundaba mi radicalismo en la defensa de los legítimos intereses humanos. Ninguna teoría de la transformación político-social del mundo consigue siquiera conmoverme si no parte de una comprensión del hombre y de la mujer en cuanto seres hacedores de Historia y hechos por ella, seres de la decisión, de la ruptura, de la opción. Seres éticos, capaces incluso de transgredir la ética indispensable, algo de lo que he "hablado" insistentemente en este texto. He afirmado y reafirmado cuánto me alegra realmente saberme un ser condicionado pero capaz de superar el propio condicio-

[3] Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza, Cartas a Cristina* y *Pedagogía del oprimido, op. cit.*

namiento. La gran fuerza sobre la que se apoya la nueva rebeldía es la ética universal del ser humano y no la del mercado, insensible a todo reclamo de las personas y sólo abierta a la voracidad del lucro. Es la ética de la solidaridad humana.

Prefiero ser criticado de idealista y soñador inveterado por continuar, sin vacilar, apostando al ser humano, batiéndome por una legislación que lo defienda contra las embestidas agresivas e injustas de quien transgrede la propia ética. La libertad del comercio no puede estar por encima de la libertad del ser humano. La libertad de comercio sin límite es el libertinaje del lucro. Se hace privilegio de unos cuantos que, en condiciones favorables, robustece su poder contra los derechos de muchos, incluso el derecho de sobrevivir. Una fábrica textil que cierra porque no puede competir con los precios de la producción asiática, por ejemplo, significa no sólo el colapso económico-financiero de su propietario que puede o no haber sido un transgresor de la ética universal humana, sino también la expulsión de centenas de trabajadores y trabajadoras del proceso de producción. ¿Y sus familias? Insisto, con la fuerza que tengo y con la que puedo reunir, en mi vehemente rechazo a determinismos que reducen nuestra presencia en la realidad histórico-social a una pura adaptación a ella. El desempleo en el mundo no es, como dije y repito, una fatalidad. Es ante todo el resultado de una globalización de la economía y de avances tecnológicos a los que les viene faltando el *deber ser* de una ética realmente al servicio del ser humano y no del lucro y de la voracidad desenfrenada de las minorías que dirigen el mundo.

El progreso científico y tecnológico que no responde fundamentalmente a los intereses humanos, a las necesidades de nuestra existencia, pierde, para mí, su significación. A todo avance tecnológico debería corresponder el empeño real de respuesta inmediata a cualquier desafío que pusiera en riesgo la alegría de vivir de los hombres y de las mujeres. A un avance tecnológico que amenaza a millares de mujeres y de hombres de perder su trabajo debería corresponder otro avance tecnológico que estuviera al servicio de la atención a las víctimas del progreso anterior. Como se ve, ésta es una cuestión ética y política y no tecnológica. El problema me parece muy claro. Así como no puedo usar mi libertad de hacer cosas, de indagar, de caminar, de actuar, de criticar para sofocar la libertad que los otros tienen de hacer y de ser, así también no podría ser libre para usar los avances científicos y tecnológicos que llevan a millares de personas a la desesperación. No se trata, agreguemos, de inhibir las investigaciones y frenar los avances sino de ponerlos al servicio de los seres humanos. La aplicación de los avances tecnológicos con el sacrificio de millares de personas es más un ejemplo de cuánto podemos ser transgresores de la ética universal del ser humano y lo hacemos en favor de una ética pequeña, la del mercado, la del lucro.

Entre las transgresiones a la ética universal del ser humano, sujetas a penalidades, debería estar la que implicara la falta de trabajo de un sinnúmero de personas, su desesperación y su muerte en vida.

Por eso mismo, la preocupación con la formación técnico-profesional capaz de reorientar la actividad práctica de los que fueron puestos entre paréntesis, tendría que multiplicarse.

Me gustaría dejar bien claro que no sólo imagino sino que sé cuán difícil es la aplicación de una política de desarrollo humano que, así, privilegie fundamentalmente al hombre y a la mujer y no sólo al lucro. Pero tam-

bién sé que, si pretendemos superar realmente la crisis en que nos encontramos, el camino ético se impone. No creo en nada sin él o fuera de él. Si, de un lado, no puede haber desarrollo sin lucro, éste no puede ser, por otro, el objetivo del desarrollo, en cuyo caso su fin último sería el gozo inmoral del inversionista.

De nada vale, a no ser de manera engañosa para una minoría que terminaría pereciendo también, una sociedad eficazmente operada por máquinas altamente "inteligentes", que sustituyeran a mujeres y hombres en actividades de las más variadas, y millones de Marías y Pedros sin tener qué hacer, y éste es un riesgo muy concreto que corremos.[4]

Tampoco creo que la política que debe alimentar este espíritu ético pueda jamás ser la dictatorial, contradictoriamente de izquierda o coherentemente de derecha. El camino autoritario ya es de por sí una contravención a la naturaleza inquietamente inquisidora, de búsqueda, de hombres y de mujeres que se pierden al perder la libertad.

Es exactamente por causa de todo esto por lo que, como profesor, debo estar consciente del poder del discurso ideológico, comenzando por el que proclama la *muerte* de las ideologías. En realidad, a las ideologías sólo las puedo matar ideológicamente, pero es posible que no perciba la naturaleza ideológica del discurso que habla de su muerte. En el fondo, la ideología tiene un poder de persuasión indiscutible. El discurso ideológico amenaza *anestesiar* nuestra mente, confundir la curiosidad, distorsionar la percepción de los hechos, de las cosas, de los acontecimientos. No podemos escuchar, sin

[4] Joseph Moermann, "Suisse. La globalization de l'économie provoquera-t-elle un mai 68 mondial? La marmite mondiale sous pression", en *Le Courrier*, 8 de agosto de 1996.

un mínimo de reacción crítica, discursos como éstos:

"El negro es genéticamente inferior al blanco. Es una lástima, pero es lo que nos dice la ciencia."

"En defensa de su honra, el marido mató a la mujer."

"¿Qué podríamos esperar de ellos, unos alborotadores, invasores de tierras?"

"Esa gente es siempre así: les das la mano y se toman el pie."

"Nosotros ya sabemos lo que el pueblo quiere y necesita. Preguntarle sería una pérdida de tiempo."

"El saber erudito que será proporcionado a las masas incultas es su salvación."

"María es negra, pero es bondadosa y competente."

"Ese individuo es un buen tipo. Es nordestino, pero es serio y solícito."

"¿Tú sabes con quién estás hablando?"

"Qué vergüenza, hombre casarse con hombre, mujer casarse con mujer."

"Ahí está, te fuiste a meter con gentuza y ése es el resultado."

"Cuando el negro no ensucia a la entrada ensucia a la salida."

"Donde el gobierno tiene que invertir es precisamente en las áreas donde viven personas que pagan impuestos."

"Tú no necesitas pensar. Vota por fulano, que piensa por ti."

"Tú, desempleado, sé agradecido. Vota por quien te ayudó. Vota por fulano-de-tal."

"Se percibe, por la cara, que es gente fina, de buen trato, que recibió buena educación de pequeño y no un andrajoso cualquiera."

"El profesor habló sobre la *Inconfidencia mineira*."*

* Insurrección criolla independentista que tuvo lugar en la Capita-

"Brasil fue descubierto por Cabral."

En el ejercicio crítico de mi resistencia al poder tramposo de la ideología, voy generando ciertas cualidades que se van haciendo sabiduría indispensable a mi práctica docente. La necesidad de esa resistencia crítica, por ejemplo, me predispone, por un lado, a una actitud siempre abierta hacia los demás, a los datos de la realidad, y por el otro, a una desconfianza metódica que me defiende de estar totalmente seguro de las certezas. Para resguardarme de las artimañas de la ideología no puedo ni debo cerrarme a los otros ni tampoco enclaustrarme en el ciclo de mi verdad. Al contrario, el mejor camino para guardar viva y despierta mi capacidad de pensar correctamente, de ver con perspicacia, de oír con respeto, y por eso de manera exigente, es exponerme a las diferencias, es rechazar posiciones dogmáticas, en que me admita como propietario de la verdad. En el fondo, ésta es la actitud correcta de quien no se siente dueño de la verdad ni tampoco objeto adaptado al discurso ajeno que le es dictado autoritariamente. Es la actitud correcta de quien se encuentra en disponibilidad permanente para estimular y ser estimulado, para preguntar y responder, para concordar y discordar. Disponibilidad hacia la vida y sus contratiempos. Estar disponible es ser sensible a los llamados que se nos hacen, a las señales más diversas que nos invocan, al canto del pájaro, a la lluvia que cae o que se anuncia en la nube oscura, al río manso de la inocencia, a la cara huraña de la desaprobación, a los brazos que se abren para abrigar o al cuerpo que se cierra en el rechazo. Es

nía de Minas Gerais en 1789, liderada por el alférez Joaquim José da Silva Xavier, "Tiradentes", estimulada por contratantes de impuestos de minas de oro y diamantes pesadamente endeudados con el fisco portugués.

en mi disponibilidad permanente a la vida a la que me entrego de cuerpo entero, pensar crítico, emoción, curiosidad, deseo, es así como voy aprendiendo a ser yo mismo en mi relación con mi contrario. Y mientras más me entrego a la experiencia de lidiar sin miedo, sin prejuicio, con las diferencias, tanto más me conozco y construyo mi perfil.

8. *Enseñar exige disponibilidad para el diálogo*

En mis relaciones con los otros, quienes no tuvieron necesariamente las mismas opciones que yo, en el nivel de la política, de la ética, de la estética, de la pedagogía, no debo partir de que debo "conquistarlos", no importa a qué costo, ni tampoco temo que pretendan "conquistarme". Es en el respeto a las diferencias entre ellos o ellas y yo, en la coherencia entre lo que hago y lo que digo, donde me encuentro con ellos o con ellas. Es en mi *disponibilidad* hacia la realidad donde construyo mi seguridad, indispensable a la propia disponibilidad. Es imposible vivir la disponibilidad para la realidad sin seguridad pero también es imposible crear la seguridad fuera del *riesgo* de la *disponibilidad.*

Como profesor no debo escatimar ninguna oportunidad para manifestar a los alumnos la seguridad con que me comporto al discutir un tema, al analizar un hecho, al exponer mi posición frente a una decisión gubernamental. Mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo "máximo". Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro. Mi seguridad se afirma en el saber confirmado por la propia

experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy consciente, atestigua, de un lado, mi ignorancia, me abre, del otro, el camino para conocer.

Me siento seguro porque no hay razón para avergonzarme por desconocer algo. Ser testigo de la apertura a los otros, la disponibilidad curiosa hacia la vida, a sus desafíos, son saberes necesarios a la práctica educativa. Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica. La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo. La experiencia de la apertura como experiencia fundadora del ser inacabado que terminó por saberse inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuestas a múltiples preguntas. El cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una transgresión al impulso natural de la incompletitud.

El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia.

Cierta vez, en una escuela de la red municipal de São Paulo donde se realizaba una reunión de cuatro días con profesores y profesoras de las diez escuelas del área para planear en común sus actividades pedagógicas, visité una sala donde estaban expuestas fotografías de los alrededores de la escuela. Fotografías de calles enlodadas, también de calles bien conservadas. Fotografías de recovecos feos que sugerían tristeza y dificultades. Fotografías de cuerpos caminando con dificultad, lentamente, desalentados, de caras maltratadas, de mirada vaga. Detrás de mí dos

profesores hacían comentarios sobre lo que más los impresionaba. De repente, uno de ellos afirmó: "Yo enseño hace diez años en esta escuela. Nunca conocí de sus alrededores más que las calles que le dan acceso. Ahora, al ver esta exposición[5] de fotografías que nos revelan un poco de su contexto, me convenzo de cuán precaria debe haber sido mi tarea formadora durante todos estos años. ¿Cómo enseñar, cómo formar sin estar abierto al contorno geográfico, social, de los educandos?"

La formación de los profesores y de las profesoras debía insistir en la constitución de este saber necesario y que me da certeza de esta cosa obvia, que es la importancia innegable que tiene para nosotros el entorno, social y económico en el que vivimos. Y al saber teórico de esta influencia tendríamos que añadir el saber teórico-práctico de la realidad concreta en la que los profesores trabajan. Ya sé, no hay duda, que las condiciones materiales en que y bajo las que viven los educandos les condicionan la comprensión del propio mundo, su capacidad de aprender, de responder a los desafíos. Ahora necesito saber o abrirme a la realidad de estos alumnos con los que comparto mi actividad pedagógica. Necesito volverme, si no absolutamente cercano a su forma de estar siendo, al menos no tan extraño y distante de ella. Y la disminución de mi extrañeza o de mi distancia de la realidad hostil en que viven mis alumnos no es una cuestión de pura geografía. Mi apertura a la realidad negadora de su proyecto humano es una cuestión de mi real adhesión a ellos y ellas, a su derecho de ser. No va a ser cambiándome a una favela como les probaré mi verdadera solidaridad política, por no hablar, además, de la

[5] Las fotos que integraban la exposición habían sido tomadas por un grupo de profesoras del área.

casi cierta pérdida de eficacia de mi lucha en función de la propia mudanza. Lo fundamental es mi decisión ético-política, mi voluntad nada sentimental de intervenir en el mundo. Es lo que Amílcar Cabral* llamó "suicidio de clase" y a lo que me referí en la *Pedagogía del oprimido* como *pascua* o *travesía*. En el fondo, reduzco la distancia que me separa de las malas condiciones en que viven los explotados, cuando, apoyando realmente el sueño de justicia, lucho por el cambio radical del mundo y no sólo espero que llegue porque se dice que habrá de llegar. No es con discursos airados, sectarios, ineficaces porque sólo dificultan todavía más mi comunicación con los oprimidos, como disminuyo la distancia que hay entre la vida dura de los explotados y yo. Con relación a mis alumnos, disminuyo la distancia que me separa de sus condiciones negativas de vida en la medida en que los ayudo a aprender cualquier saber, el de tornero o el de cirujano, con vistas al cambio del mundo, a la superación de las estructuras injustas, nunca con vistas a su inmovilización.

El saber fundador del camino en busca de la disminución de la distancia entre la realidad perversa de los explotados y yo es el saber fundado en la ética de que nada legitima la explotación de los hombres y de las mujeres por los propios hombres o mujeres. Pero este saber no basta. En primer lugar, es necesario que sea permanentemente activado e impulsado por una ardorosa pasión que lo convierta casi en un saber arrebatado. También es necesario que a él se añadan otros saberes de

* Líder independentista nacido en Guinea-Bissau, fundador del Movimiento Anticolonialista y después del Partido Africano por la Independencia de Guinea y Cabo Verde, precursores de los movimientos de liberación nacional en el África portuguesa. Asesinado en 1973 por la policía secreta de Portugal. [T.]

la realidad concreta, de la fuerza de la ideología; saberes técnicos, en diferentes áreas, como la de la comunicación. Cómo revelar verdades escondidas, cómo desmitificar la farsa ideológica, especie de ardid atractivo en que caemos fácilmente. Cómo enfrentar el extraordinario poder de los medios, del lenguaje de la televisión, de su "sintaxis" que reduce a un mismo plano el pasado y el presente y sugiere que lo que todavía no existe ya está hecho. Más aún, que diversifica temáticas en el noticiero sin que haya tiempo para la reflexión sobre los varios asuntos presentados. De una noticia sobre Miss Brasil se pasa a un terremoto en China; de un escándalo sobre otro banco dilapidado por directores inescrupulosos pasamos a escenas de un tren que se descarriló en Zúrich.

El mundo se reduce, el tiempo se diluye: el ayer se vuelve hoy; el mañana ya está hecho. Todo muy rápido. Me parece cada vez más importante debatir lo que se dice y lo que se muestra y cómo se muestra en la televisión.

Como educadores y educadoras progresistas no sólo no podemos desconocer la televisión sino que debemos usarla, sobre todo, discutirla.

No temo parecer ingenuo al insistir en que no es posible ni siquiera pensar en la televisión sin tener en mente la cuestión de la conciencia crítica. Es que pensar en la televisión o en los medios en general nos plantea el problema de la comunicación, un proceso imposible de ser neutro. En verdad, toda comunicación es comunicación de algo, hecha de cierta manera en favor o en defensa, sutil o explícita, de algún ideal contra algo y contra alguien, aunque no siempre claramente referido. De allí también el papel refinado que cumple la ideología en la comunicación, ocultando verdades pero también la propia ideologización del proceso comunicativo. Sería

una santa ingenuidad esperar que una emisora de televisión del grupo del poder dominante, al dar la noticia de una huelga de metalúrgicos, dijera que su comentario se funda en los intereses *patronales*. Al contrario, su discurso se esforzará por demostrar que su análisis de la huelga considera los *intereses de la nación*.

No podemos ponernos frente a un aparato de televisión "entregados" o "dispuestos" a lo que venga. Cuanto más nos sentamos frente al televisor –hay excepciones–, como quien esta de vacaciones, abiertos al puro reposo y entretenimiento, tanto más corremos el riesgo de tropezar en la comprensión de los hechos y de los acontecimientos. La postura crítica y despierta no puede faltar en los momentos necesarios.

El poder dominante lleva, entre muchas, otra gran ventaja sobre nosotros. Es que para enfrentar el ardid ideológico con que está envuelto su mensaje en los medios, sea en los noticieros, en los comentarios de los acontecimientos o en la línea de ciertos programas, para no hablar de la propaganda comercial, nuestra mente o nuestra curiosidad tendrían que funcionar epistemológicamente todo el tiempo. Y eso no es fácil. Pero, aunque no es fácil estar permanentemente en estado de alerta, es posible saber que, sin ser un demonio que nos acecha para destruirnos, el televisor frente al cual estamos tampoco es un instrumento salvador. Tal vez sea mejor contar de uno a diez antes de hacer la afirmación categórica a que Wright Mills se refiere: "Es verdad, lo oí en el noticiero de las veinte horas."[6]

[6] Wright Mills, *La élite del poder*, México, FCE.

9. *Educar exige querer bien a los educandos*

Qué decir, pero sobre todo qué esperar de mí, si, como profesor, no me ocupo por ese otro saber, el de que es necesario estar abierto al gusto de querer bien, a veces, al desafío de querer bien a los educandos y a la propia práctica educativa de la cual participo. Esta apertura al querer bien no significa, en verdad, que, por ser profesor, me obligo a querer bien a todos los alumnos de manera semejante. Significa, de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla. Esta apertura al querer bien significa la manera que tengo de sellar auténticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano. En verdad, preciso descartar como falsa la separación entre *seriedad docente* y *afectividad.* No es cierto, sobre todo desde el punto de vista democrático, que seré mejor profesor cuanto más severo, más frío, más distante e "incoloro" me ponga en mis relaciones con los alumnos, en el trato de los objetos cognoscibles que debo enseñar. La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. Lo que obviamente no puedo permitir es que mi afectividad interfiera en el cumplimiento ético de mi deber de profesor en el ejercicio de mi autoridad. No puedo condicionar la evaluación del trabajo escolar de un alumno al mayor o menor cariño que yo sienta por él.

Mi apertura al querer bien significa mi disponibilidad a la alegría de vivir. Justa alegría de vivir, que, asumida en plenitud, no permite que me transforme en un ser "almibarado" ni tampoco en un ser áspero y amargo.

La actividad docente de la que el *discente* no se separa es una experiencia alegre por naturaleza. También es falso concebir que la seriedad docente y la alegría son inconciliables, como si la alegría fuera enemiga del ri-

gor. Al contrario, cuanto más metódicamente riguroso me vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia, tanto más alegre y esperanzado me siento. La alegría no llega sólo con el encuentro de lo hallado sino que forma parte del proceso de búsqueda. Y enseñar y aprender no se pueden dar fuera de ese proceso de búsqueda, fuera de la belleza y de la alegría. La falta de respeto a la educación, a los educandos, a los educadores y a las educadoras corroe o deteriora en nosotros, por un lado, la sensibilidad o la apertura al bien querer de la propia práctica educativa, por el otro, la alegría necesaria al quehacer docente. Es notable la capacidad que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde el sentido. Es esta fuerza misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con que la gran mayoría del magisterio sigue en él, a pesar de la inmoralidad de los salarios. Y no sólo sigue, sino cumple, como puede, su deber. Amorosamente, agrego.

Pero es preciso, recalco, que, al permanecer y cumplir amorosamente su deber, no deje de luchar políticamente por sus derechos y por el respeto a la dignidad de su tarea, así como por el cuidado extremo debido al espacio pedagógico en que actúa con sus alumnos.

Por otro lado, es necesario volver a insistir en que no hay que pensar que la práctica educativa vivida con afectividad y alegría prescinda de la formación científica seria y de la claridad política de los educadores o educadoras. La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy. Es exactamente esta permanencia del presente neoliberal lo que propone la ideología del discurso de la

"muerte de la Historia". Permanencia del presente a que se reduce el futuro desproblematizado. De allí el carácter desesperanzado, fatalista, antiutópico de tal ideología en la que se forja una educación fríamente tecnicista y que requiere un educador experto en la tarea de adaptación al mundo y no en la de su transformación. Un educador muy poco formador, mucho más un *adiestrador*, un *transferidor* de saberes, un *ejercitador de destrezas*.

Los saberes que este educador "pragmático" necesita en su práctica no son de los que vengo hablando en este libro. A mí no me toca hablar de ellos, de los saberes necesarios al educador "pragmático" neoliberal sino denunciar su actividad antihumanista.

El educador progresista necesita estar convencido de que una de sus consecuencias es hacer de su trabajo una especificidad humana. Ya vimos que la condición humana fundadora de la educación es precisamente la inconclusión de nuestro ser histórico del cual nos tornamos conscientes. Nada de lo que diga respecto al ser humano, a la posibilidad de su perfeccionamiento físico y moral, a su inteligencia al ser producida y desafiada, a los obstáculos a su crecimiento, a lo que pueda hacer en favor del embellecimiento o del afeamiento del mundo, a la dominación a que esté sujeto, a la libertad por la que debe luchar, nada que diga respecto a los hombres y a las mujeres puede pasar inadvertido al educador progresista. No importa con qué serie escolar trabaje el educador o la educadora. El nuestro es un trabajo que se realiza con personas, pequeñas, jóvenes o adultas, pero personas en permanente proceso de búsqueda. Personas que se están formando, cambiando, creciendo, reorientándose, mejorando, pero, porque son personas, capaces de negar los valores, de desviarse, de retroceder, de transgredir. Mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no

ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica. Es que trabajo con personas. Por eso mismo, a pesar del discurso ideológico negador de los sueños y de las utopías, trabajo con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos. Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles, tampoco debo, por el otro, negar a quien sueña el derecho de soñar. Trabajo con personas y no con cosas. Y porque trabajo con personas, por más que me dé incluso placer entregarme a la reflexión teórica y crítica en torno a la propia práctica docente y *discente*, no puedo negar mi atención dedicada y amorosa a la problemática más personal de este o aquel alumno o alumna. Mientras no perjudique el tiempo normal de la docencia, no puedo cerrarme a su sufrimiento o a su inquietud sólo porque no soy terapeuta o asistente social. Pero soy persona. Lo que no puedo, por una cuestión de ética y de respeto profesional, es pretender pasar por terapeuta. No puedo negar mi condición de persona, de la que se deriva, a causa de mi apertura humana, una cierta dimensión terapéutica.

Siempre convencido de esto, desde joven me dirigí de mi casa al espacio pedagógico para encontrarme con los alumnos, con quienes comparto la práctica educativa. Fue siempre como práctica humana como entendí el quehacer docente. De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que puede saber, que puede por eso ignorar, de gente que, al no poder vivir sin ética se tornó contradictoriamente capaz de transgredirla. Pero, si nunca idealicé la práctica educativa, si en ningún momento la vi como algo que, por lo menos, se pareciera a un quehacer divino, jamás se debilitó en mí la certeza de que vale la pena luchar contra los desvíos que nos impidan

ser más. Naturalmente, lo que me ayudó de manera permanente a mantener esta certeza fue la comprensión de la Historia como posibilidad y no como determinismo, de donde viene por necesidad la importancia del papel de la subjetividad en la Historia, la capacidad de comparar, de analizar, de evaluar, de decidir, de romper y, por todo eso, la importancia de la ética y de la política.

Es esta percepción del hombre y de la mujer como seres "programados, pero para aprender" y, por lo tanto, para enseñar, para conocer, para intervenir, lo que me hace entender la práctica educativa como un ejercicio constante en favor de la producción y del desarrollo de la autonomía de educadores y educandos. Siendo una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí nunca la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual.

Estoy convencido, sin embargo, de que el rigor, la disciplina intelectual seria, el ejercicio de la curiosidad epistemológica no me convierten por necesidad en un ser mal querido, arrogante, soberbio. O, en otras palabras, no es mi arrogancia intelectual la que habla de mi rigor científico. Ni la arrogancia es señal de competencia ni la competencia es causa de la arrogancia. Por otro lado, no niego la competencia de ciertos arrogantes, pero lamento que les falte la simplicidad que, sin disminuir en nada su saber, los haría mejores personas. Personas más personas.