

3. 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.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Capítulo Enseñar es una especificidad humana* (p. 88-139). México: Siglo veintiuno editores. ISBN 968-23-2069-0.

ca. 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 reinención 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, co-

mo 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 "bandada 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 excusarlo 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 pregonaba 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.

Diffícilmente 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 desdichoso 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. Inclínados 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 peda-

gógico 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 permitía 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 decreta. 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 Olga García, 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 ani-

ma 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 sen-

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

tido de la utopía, de la cual no puede dejar de estar impregnada la práctica educativa humanizante, tenga que ser una constante de ésta.

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 discutir 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 *soprote* 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

cfrezco, 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*, maltratado 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 rigurosa 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 científica, 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 enseñó 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 humana³ 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 consiguiera 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 signifi-

cación. 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-

“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 exposición⁵ 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 legítima 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, agregó.

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 sería, 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.

cultural para a liberdade e outros escritos. No leyeron una serie de ensayos, de entrevistas, de libros dialógicos publicados en los años ochenta y, más recientemente, la *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, publicada hace poco. Tampoco leyeron *A educação na cidade*, publicada por Cortez en diciembre de 1991.

No es que crea que todos deben leerme. ¡No! Pero sí los que, por criticarme, no pueden esquivar la lectura de lo que critican.

El derecho incontestable de criticar exige de quien lo ejerce el deber de no mentir.

EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

En una primera aproximación al enunciado que contiene el tema sobre el que debo hablar hoy me parece fundamental tomar distancia de él para alcanzar así su sustantividad. Su significación más profunda.

En último análisis, lo que el enunciado sugiere es que, partiendo de una comprensión crítica de la *práctica educativa* y de una comprensión crítica de la *participación comunitaria*, nos extendamos en consideraciones y análisis acerca de sus relaciones. Acerca de cómo, haciendo educación en una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos, por coherencia, a generar, a estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la *participación* por parte de todos los que están directa o indirectamente vinculados con el quehacer educativo.

Así, comencemos a pensar un poco y en voz alta sobre lo que entendemos por práctica educativa. Dejemos la comprensión de cierta práctica educativa, la progresista, para más adelante, y detengámonos ahora en el esfuerzo por inventariar connotaciones de la práctica educativa que están presentes tanto si se trata de una práctica progresista como si se realiza para tratar de mantener el *statu quo*; tanto si es neoliberal, posmodernamente conservadora, como si es, por el contrario, posmodernamente progresista. Lo que nos interesa ahora, entonces, es descubrir ciertos núcleos fundamentales que hacen

Freire, P. (2001). *Política y educación*. Capítulo *Educación y participación comunitaria* (p. 78-98). México: Siglo veintiuno editores. ISBN 968-23-1999-4.

que podamos decir: ésta no es una práctica educativa; ésta sí es una práctica educativa.

Me parece que el primer aspecto que hay que destacar es que la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social, igual que la práctica productiva, la cultural, la religiosa, etcétera.

En cuanto práctica social la práctica educativa, en su riqueza, en su complejidad, es un fenómeno típico de la existencia, y por lo mismo un fenómeno exclusivamente humano. Y también por eso es histórica y tiene historicidad. La existencia humana no tiene el punto determinante de su trayectoria fijado en la especie. Al inventar la existencia, con los "materiales" que la vida les ofreció, los hombres y las mujeres inventaron o descubrieron la *posibilidad*, que implica necesariamente la libertad que no recibieron sino que tuvieron que crear en la lucha por ella. Seres indiscutiblemente programados, pero "programados para aprender", como destaca François Jacob,¹ y por lo tanto seres curiosos, sin lo cual no podrían saber, las mujeres y los hombres se arriesgan, se aventuran, se educan en el juego de la libertad.

Sin la invención del lenguaje nada de eso habría sido posible, pero por otro lado el lenguaje, que no existe sin pensamiento, mientras que es posible pensamiento sin lenguaje, no surgió o se constituyó por pura decisión inteligente del animal convirtiéndose en persona. Las manos sueltas, liberadas, trabajando instrumentos para la caza, que alargaban el cuerpo ampliando así su espacio de acción, tuvie-

¹ François Jacob, "Nous sommes programmés, mais pour apprendre", *Le Courier de l'Unesco*, París, febrero de 1991.

ron una importancia indiscutible en la construcción social del lenguaje.

Hace mucho tiempo que Sollas dijo: "Los trabajos hechos por las manos del hombre son su pensamiento revestido de materia."²

No hay duda de que el lenguaje se desarrolló y se desarrolla mientras los individuos hacen cosas para sí mismos o también para otros, en cooperación. Pero es preciso reconocer que el uso de instrumentos y su fabricación no eran suficientes, como tampoco el trabajo no aislado. Otros animales usan instrumentos y, más aún, cazan juntos, y no por eso hablan.

"La actividad específica de los seres humanos —dice Josef Schubert—³ es el uso cooperativo de instrumentos en la producción y en la adquisición de alimentos y otros bienes."

Fue reinventándose a sí mismo, experimentando o sufriendo la tensa relación entre lo que hereda y lo que recibe o adquiere del contexto social que crea y que lo recrea, como el ser humano fue convirtiéndose en este ser que para ser tiene que estar siendo. Este ser histórico y cultural que no se puede explicar solamente por la biología o por la genética, ni tampoco solamente por su cultura. Que no se puede explicar solamente por su conciencia —como si ésta hubiera sido la creadora todopoderosa del mundo que lo rodea, en lugar de haberse constituido socialmente y haber transformado su cuerpo en

² Ashley Montagu, "Toolmaking, hunting and the origin of language", en Bruce Bain (ed.), *The sociogenesis of language and human conduct*, Nueva York, Plenum Press, p. 3.

³ Josef Schubert, "The implications of Luria's theories for cross-cultural research on language and intelligence", en Bruce Bain (ed.), *The sociogenesis of language and human conduct*, cit., p. 61.

un cuerpo consciente— ni tampoco como puro resultado de las transformaciones que se han operado en este mundo. Este ser que vive, en sí mismo, la dialéctica entre lo social —sin lo cual no podría ser— y lo individual —sin lo cual se disolvería en lo puro social, sin marca y sin perfil.

Este ser social e histórico que somos nosotros, mujeres y hombres, condicionado pero capaz de reconocerse como tal, de ahí que sea capaz de superar los límites de su propio condicionamiento, “programado [pero] para aprender”, tenía necesariamente que entregarse a la experiencia de enseñar y de aprender.

La organización de su producción, la educación de las generaciones más jóvenes o el culto de sus muertos, así como la expresión de su asombro frente al mundo, de sus miedos, de sus sueños, que son cierta “escritura” artística de su realidad que él siempre “leyó,” mucho antes de haber inventado la escritura o del intento siempre presente de descifrar los misterios del mundo por la adivinación, por la magia y, después, por la ciencia, todo eso tenía que acompañar a mujeres y hombres como creación suya y como instigación a aprender más, a enseñar más, a conocer más.

Fijémonos ahora en la práctica educativa en sí, tal como la llevamos a cabo hoy, e intentemos detectar en ella las señales que la caracterizan como tal. Tratemos de descubrir sus componentes fundamentales, sin los cuales no hay práctica educativa.

En forma simple, incluso esquemática, pero no simplista, podemos decir que toda práctica educativa implica:

a] Presencia de sujetos. El sujeto que enseñando

aprende y el sujeto que aprendiendo enseña.

Educador y educando.

b] Objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor (educador) y aprehendidos por los alumnos (educandos) para que puedan aprenderlos.

Contenidos.

c] Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa.

Es precisamente esta necesidad de ir más allá de su momento actuante o del momento en que se realiza —*directividad de la educación*— la que, impidiendo la neutralidad de la práctica educativa, exige del educador que asuma en forma ética su sueño, que es político. Por eso, imposibilitada de ser neutra, la práctica educativa plantea al educador el imperativo de *decidir*, y por consiguiente de *romper* y de *optar*, tareas de sujeto participante y no de objeto manipulado.

d] Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado.

Si los seres humanos no hubieran llegado a ser capaces —debido entre otras cosas a la invención del lenguaje conceptual— de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no hubieran llegado a ser capaces de evaluar, de dedicarse hasta el sacrificio al sueño por el cual luchan, de cantar y decantar el mundo, de admirar la belleza, no habría por qué hablar de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero tampoco habría por qué hablar de educación.

Hablamos de educación porque podemos, al practicarla, incluso negarla.

Es el uso de la libertad lo que nos lleva a la necesidad de optar, y ésta a la imposibilidad de ser neutrales.

Ahora bien, la total imposibilidad de ser neutrales frente al mundo, al futuro —que no entiendo como un tiempo inexorable, un dato dado, sino como un tiempo por hacer a través de la transformación del presente con que se van encarnando los sueños—, nos plantea necesariamente el derecho y el deber de tomar posición como educadores. El deber de no omitirnos. El derecho y el deber de vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política. De ahí que, si la nuestra es una opción progresista, sustantivamente democrática, debemos —respetando el derecho que los educandos tienen también de optar y de aprender a optar, para lo cual necesitan libertad— darles testimonio de la libertad con que optamos (o de los obstáculos que encontramos para hacerlo) y jamás intentar imponerles nuestras opciones, subrepticamente o no.

Si la nuestra es una opción democrática y si somos coherentes con ella, de manera que nuestra práctica no contradiga nuestro discurso, no nos es posible hacer una serie de cosas que a menudo realizan personas que se proclaman progresistas.

Veamos algunas:

1] No tomar en consideración el conocimiento de experiencia hecho con que el educando llega a la escuela, y sólo valorar el saber acumulado, llamado científico, del que es poseedor.

2] Tomar al educando como objeto de la práctica educativa de la que es un sujeto. En esta forma,

el educando es pura incidencia de su acción de enseñar. A él como sujeto le corresponde enseñar, es decir transferir paquetes de conocimiento al educando; a éste toca recibir dócil y agradecido el paquete y memorizarlo.

Al educador democrático también le corresponde enseñar, pero para él o ella enseñar no es ese acto mecánico de transferir a los educandos el perfil del concepto del objeto. Enseñar es sobre todo hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como, *aprehendiéndolo*, pueden *aprenderlo*.

Para el educador progresista coherente enseñar y aprender son momentos del proceso mayor de conocer. Por eso mismo implican búsqueda, viva curiosidad, equívoco, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad, pero también satisfacción, placer, alegría.⁴

3] Gritar a los cuatro vientos que quien piensa de otra manera, es decir, quien respeta el saber con que el educando llega a la escuela, no para quedarse girando alrededor de él sino para ir más allá de él, es populista, focalista y licencioso.

4] Defender la visión estrecha de la escuela como un espacio exclusivo de “lecciones que enseñar y lecciones que tomar,” por lo cual debe estar inmunizada (la escuela) contra las luchas, los conflictos, que se dan “lejos de ella”, en el mundo distante. La escuela, después de todo, no es un sindicato...

5] Hipertrofiar su autoridad al punto de ahogar

⁴ Sobre esto véase Georges Snyders, esp. *La joie à l'école*, París, Presses Universitaires de France, 1986.

las libertades de los educandos y, si éstos se rebelan, la solución es reforzar el autoritarismo.

6] Adoptar constantemente posiciones intolerantes en las que es imposible la convivencia con los que son diferentes.

La intolerancia es sectaria, acrítica, castradora. El intolerante se siente dueño de la verdad.

No es posible crecer en la intolerancia. El educador coherentemente progresista sabe que estar demasiado seguro de sus certezas puede conducirlo a considerar que fuera de ellas no hay salvación.

El intolerante es autoritario y mesiánico. Por eso mismo, en nada ayuda al desarrollo de la democracia.

7] Fundar su búsqueda del mejoramiento cualitativo de la educación en la elaboración de "paquetes" de contenidos, a los que se suman manuales o guías dirigidos a los profesores para el uso de los paquetes.

Se percibe cómo una práctica semejante exuda autoritarismo. Por un lado, en la total falta de respeto por la capacidad crítica de los profesores, por sus conocimientos, por su práctica; por otro, en la arrogancia con que media docena de especialistas que se consideran iluminados elabora o produce el "paquete" que deberá ser dócilmente seguido por los profesores, que para hacerlo deberán recurrir a las guías. Una de las connotaciones del autoritarismo es el total descreimiento en las posibilidades de los demás.

Lo máximo que hace la dirigencia autoritaria es el remedo de democracia con que a veces procura oír la opinión de los profesores sobre el programa, que sin embargo ya está elaborado.

En lugar de apostar a la formación de los educadores, el autoritarismo apuesta a sus "propuestas" y

a la *evaluación* posterior, para ver si el "paquete" fue realmente aceptado y seguido.

Desde un punto de vista coherentemente progresista, y por lo tanto democrático, las cosas son diferentes. El mejoramiento de la calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. Y la formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica. Es pensando su práctica, naturalmente con asistencia de personal altamente calificado, como se puede percibir integrada en la práctica una teoría no percibida antes, poco percibida o ya percibida pero poco asumida.

Entre los "paquetes" y la formación permanente el educador progresista coherente no vacila: se entrega al trabajo de formación. Es que él o ella sabe muy bien, entre otras cosas, que es poco probable obtener la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores. ¿Cómo puede la educadora provocar en el educando la curiosidad crítica necesaria para el acto de conocer, el gusto por el riesgo y la aventura creadora, si ella no confía en sí misma, no se arriesga, si ella misma se encuentra amarrada a la "guía" con que debe transferir a los educandos los contenidos considerados como "salvadores"?

Esta forma autoritaria de apostar a los paquetes y no a la formación científica, pedagógica, política de los educadores y las educadoras revela cómo el autoritario teme a la libertad, la inquietud, la incertidumbre, la duda, el sueño, y anhela el inmovilismo. Hay mucho de necrofilico en el autoritario, igual que hay mucho de biofilico⁵ en el progresis-

⁵ Sobre necrofilia y biofilia véase Erich Fromm, sobre todo *El corazón del hombre. Su potencia para el bien y para el mal*, México, FCE, 1966.

ta coherentemente democrático.

Creo que, después de todas las consideraciones hechas hasta ahora, podemos empezar a reflexionar en forma crítica también sobre la cuestión de la participación en general y de la participación comunitaria en particular.

La primera observación que hay que hacer es que la participación, en cuanto ejercicio de la voz, de tener voz, de intervenir, de decidir en ciertos niveles de poder, en cuanto derecho de ciudadanía, se encuentra en relación directa, necesaria, con la práctica educativa progresista, si los educadores y las educadoras que la realizan son coherentes con su discurso. Lo que quiero decir es lo siguiente: es una contradicción flagrante, una incoherencia flagrante, aquella práctica educativa que se pretende progresista pero se realiza dentro de modelos tan rígidos y verticales que no hay lugar para la más mínima posición de duda, de curiosidad, de crítica, de sugerencia, de presencia viva, de voz en las profesoras y profesores que deben estar sometidos a los paquetes; en los educandos cuyo derecho se resume en el deber de estudiar sin indagar, sin dudar, sometidos a los profesores; en los celadores, cocineras y vigilantes, que puesto que trabajan en la escuela son también educadores y deben tener voz; en los padres y las madres, a los que se invita a ir a la escuela para las fiestas de fin de año o para recibir quejas sobre sus hijos o para participar en trabajos comunitarios de reparación del edificio o incluso para "contribuir" con dinero para la compra de material escolar. En los ejemplos que he dado tenemos, por un lado, la total prohibición o inhibición de la participación; por el otro, la falsa participación.

Cuando fui secretario de Educación de la ciudad

de São Paulo, obviamente comprometido en hacer una administración que, en coherencia con nuestro sueño político, con nuestra utopía, tomara en serio —como debe ser— la cuestión de la participación popular en los destinos de la escuela, tuvimos, mis compañeros y yo, que empezar por el mero principio. Es decir, empezamos por hacer una reforma administrativa para que la Secretaría de Educación trabajara en forma diferente. Era imposible hacer una administración democrática, en favor de la autonomía de la escuela que, siendo pública, debe ser también popular, con estructuras administrativas que sólo viabilizaban el poder autoritario y jerarquizado. Del secretario a los directores inmediatos, de éstos a los jefes de sección que a su vez extienden las órdenes a las escuelas. En éstas, la directora, sumando a las órdenes recibidas algunos caprichos suyos, hace enmudecer a celadores, vigilantes, cocineras, profesoras y alumnos. Claro que siempre hay excepciones, sin las cuales el trabajo de cambio sería demasiado difícil.

No es posible poner a la red escolar a la altura de los desafíos que nos plantea la democracia brasileña, apenas en aprendizaje, estimulando la tradición autoritaria de nuestra sociedad. Es preciso, por el contrario, democratizar el poder, reconocer el derecho natural de voz a los alumnos, a las profesoras, reducir el poder personal de las directoras, crear nuevas instancias de poder con los consejos de escuela, deliberativos y no sólo consultivos, a través de los cuales, en un primer momento, padres y madres vayan teniendo injerencia en los destinos de la escuela de sus hijos; y en un segundo momento esperamos que la propia comunidad local,

teniendo a la escuela como algo suyo, se haga presente en la conducción de la política educacional de la escuela. Era preciso, por lo tanto, democratizar la Secretaría. Descentralizar decisiones. Era necesario inaugurar un gobierno colegiado que limitase el poder del secretario. Era preciso reorientar la política de formación de los docentes, trascendiendo los tradicionales cursos de vacaciones en que se insiste en el discurso sobre la teoría, pensando que después las educadoras ponen en práctica la teoría de que se habló en el curso por la práctica de discutir la práctica. Ésta es una forma eficaz de vivir la unidad dialéctica entre práctica y teoría. Lo que quiero dejar claro es que un mayor nivel de participación democrática de los alumnos, de los profesores, de las profesoras, de las madres, de los padres, de la comunidad local, de una escuela que siendo pública aspire a ir haciéndose popular, requiere estructuras livianas, disponibles para el cambio, descentralizadas, que hagan viable la acción gubernamental con rapidez y eficiencia. Las estructuras pesadas, de poder centralizado, en que soluciones que requieren celeridad se arrastran de sección en sección, a la espera de un parecer aquí y otro más allá, se identifican y sirven a administraciones autoritarias, elitistas y sobre todo tradicionales, de sabor colonial. Sin la transformación de estructuras así, que terminan por perfilarnos a su manera, es imposible pensar en participación popular o comunitaria. La democracia requiere estructuras democratizantes y no estructuras inhibitorias de la presencia participativa de la sociedad civil en el comando de la *res-pública*.

Fue eso lo que hicimos. Debo de haber sido el

secretario de Educación de la ciudad de São Paulo que menos poder personal haya tenido, pero por eso mismo pude trabajar eficazmente y decidir con los demás.

Recientemente, una alumna⁶ de posgrado del Programa de Supervisión y Plan de Estudios de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, que trabaja en su tesis de maestría sobre "Participación popular en la escuela: un aprendizaje democrático en el país de las exclusiones", en una conversación con madres de alumnos de una de las escuelas municipales preguntó a una de ellas si creía que el Consejo de Escuela es importante y por qué, y recibió la siguiente respuesta:

"Sí. Es bueno porque en parte la comunidad puede saber cómo es la escuela por dentro. Qué es lo que hacen con nuestros hijos, cómo utilizan el dinero. Antes la comunidad quedaba del portón para afuera. Sólo entrábamos a la escuela para saber las notas y oír reclamaciones sobre nuestros hijos. Antiguamente sólo para eso llamaban a los padres, o para que trajeran algún dulce para las fiestas."

"Con la llegada del Consejo —continuó la madre—, se abre un espacio para que el padre, al entrar en la escuela, empiece a conocerla por dentro. A través del Consejo conseguimos almuerzo para el segundo turno, porque por el horario los niños no pueden almorzar en su casa."

No fueron pocas, sin embargo, las resistencias que encontramos por parte de directoras, coordinadoras pedagógicas, profesoras que "albergaban" en sí la ideología autoritaria, colonial, elitista.

⁶ Margarite May Berkenbrock, a quien agradezco por haberme permitido citar una afirmación de una de sus entrevistas.

“¿Qué es eso? –preguntaban a veces, entre sorprendidas y ofendidas–, ¿ahora vamos a tener que soportar opiniones y críticas de esa gente ignorante que no sabe nada de pedagogía?”

La ideología, cuya muerte ha sido proclamada pero que continúa bien viva, con su poder de hacer opaca la realidad y hacernos miopes a nosotros, les impedía percibir que el saber “hecho de experiencia” de los padres, los primeros educadores, tenía mucho que contribuir en el sentido del crecimiento de la escuela, y que el saber de las profesoras podía ayudar a los padres a una mejor comprensión de los problemas vividos en la casa. Finalmente, la huella autoritaria no les permitía ni siquiera presentar la importancia que tiene para el desarrollo de nuestro proceso democrático el diálogo entre esos saberes y la presencia popular en la intimidad de la escuela. Es que para los autoritarios la democracia se deteriora cuando las clases populares van haciéndose demasiado presentes en las escuelas, en las calles, en las plazas públicas, denunciando la fealdad del mundo y anunciando un mundo más bonito.

Quisiera terminar mi contribución a este encuentro dentro del tema sobre el cual me tocó hablar insistiendo en que la participación comunitaria en el campo del que más he hablado, el de la escuela en busca de su autonomía, no debe significar, en mi opinión, la omisión del Estado.

La autonomía de la escuela no implica que el Estado escape de su deber de brindar educación de calidad y en cantidad suficiente para responder a la demanda social.

No acepto cierta posición neoliberal que, viendo

perversidad en todo lo que el Estado hace, defiende una privatización *sui generis* de la educación. Se privatiza la educación pero el Estado la financia. Toca al Estado pasar el dinero a las escuelas organizadas por dirigencias de la sociedad civil.

Algunos grupos populares han adoptado esa línea sin percibir el riesgo que corren: el de estimular al Estado a que se lave las manos como Pilatos frente a uno de sus compromisos más serios –el compromiso con la educación popular.

Los grupos populares ciertamente tienen derecho a organizarse para crear sus escuelas comunitarias y a luchar para hacerlas cada vez mejores. Tienen derecho incluso a exigir la colaboración del Estado, a través de convenios de naturaleza nada paternalista. Pero deben tener presente que su tarea no es sustituir al Estado en su deber de atender a las capas populares y a todos y todas los miembros de las clases más favorecidas que busquen asistir a sus escuelas.

Pero no se debe hacer nada en el sentido de ayudar al estado elitista a descargarse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de las escuelas públicas, las clases populares deben luchar, aguerridas, para que el Estado cumpla con su deber.

La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica de la lucha por la escuela pública.

São Paulo, 25 de octubre de 1992

**NADIE NACE HECHO:
EXPERIMENTÁNDONOS EN EL MUNDO ES
COMO NOS HACEMOS A NOSOTROS MISMOS**

Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte.

Yo no nací profesor ni marcado para serlo, aun cuando mi infancia y adolescencia estuvieron siempre llenas de “sueños” en los que rara vez me vi encarnando una figura que no fuese la de profesor.

Tanto “jugué” a ser profesor en la adolescencia que cuando dicté mis primeras clases en el curso llamado entonces de “admisión” en el Colegio Osvaldo Cruz de Recife, en los años cuarenta, no me resultaba fácil distinguir al profesor imaginario del profesor del mundo real. Y era feliz en ambos mundos. Feliz cuando sólo soñaba que dictaba clases y feliz cuando efectivamente enseñaba.

En realidad yo tenía desde niño cierto gusto docente que jamás perdí. Un gusto por enseñar y aprender que me empujaba a la práctica de enseñar, que a su vez fue dando forma y sentido a aquel gusto. Ciertas dudas, ciertas inquietudes, la certeza de que las cosas están siempre haciéndose y rehaciéndose, y en lugar de inseguro me sentía firme en la comprensión que crecía en mí de que las personas no somos, sino que estamos siendo.

A veces, o casi siempre, lamentablemente, cuando pensamos o nos preguntamos sobre nuestra trayectoria profesional, el centro de referencia exclusi-

vo está en los cursos realizados, en la formación académica y en la experiencia vivida en el área de la profesión. Queda fuera, como algo sin importancia, nuestra presencia en el mundo. Es como si la actividad profesional de los hombres y las mujeres no tuviera nada que ver con sus experiencias de infancia y juventud, con sus deseos, sus sueños, su amor por el mundo o su desamor por la vida. Con su alegría o su malestar al paso de los días y los años.

En realidad no me es posible separar lo que hay en mí de profesional de lo que soy como hombre. De lo que fui como niño de Recife, nacido en el decenio de los veinte en una familia de clase media, acosada por la crisis de 1929. Niño desafiado desde muy pronto por las injusticias sociales y muy pronto indignado contra los prejuicios raciales y de clase, y más tarde también por los prejuicios acerca del sexo y las mujeres.

¿Cómo no percibir, por ejemplo, que en mi formación profesional participa un buen tiempo de mi adolescencia en Jaboatão, cerca de Recife, donde no sólo jugué al fútbol con niños de los arroyos y de los cerros, niños de las llamadas clases menos afortunadas, sino que además aprendí con ellos lo que significaba comer poco o no comer?

Algunas opciones radicales —jamás sectarias— que me mueven hoy como educador, y por lo tanto como político, empezaron a gestarse en aquel tiempo distante.

La *Pedagogía del oprimido*, escrita tanto tiempo después de aquellos juegos de fútbol al lado de Toinho Morango, de Reginaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, pronto roídos por la tuberculosis, tiene que ver con el aprendizaje jamás interrumpi-

do que empecé en aquella época —el de la necesidad de la transformación, de la reinención del mundo en favor de las clases oprimidas.

Un segundo momento de esa trayectoria, importante también, se da cuando el director del Colegio Osvaldo Cruz, Aluizio Araujo, que me había recibido en su colegio como alumno gratuito, me invitó a hacerme cargo de algunas clases de portugués en lo que entonces era la escuela secundaria. Hasta hoy recuerdo lo que significó para mí, entre asustado y feliz, entre temeroso y osado, dar mi primera clase.

El gusto que tuve aquella mañana de hace tantos veranos es el gusto que tengo hoy en las primeras clases que continué dictando, a veces temeroso también.

Leí mucho en aquella etapa. Pasé noches enteras con las obras de Ernesto Carneiro Ribeiro, con las de Rui Barbosa. Estudié gramáticos portugueses, gramáticos brasileños. Incursioné en estudios de lingüística y me negué siempre a perderme en gramatiquismos. Dicté clases de gramática proponiendo a los alumnos la lectura de Gilberto Freyre, de Graciliano Ramos, de Machado de Assis, de Lins do Rego, de Manuel Bandeira, de Drummond de Andrade. Lo que buscaba incansablemente era la belleza del lenguaje, oral o escrito. Fue Vossler¹ quien primero me llamó la atención hacia el problema del *momento estético* del lenguaje. Entre *ella venía aproximándose* y *ella se venía aproximando* nunca tuve duda: siempre me quedé con la segunda posibilidad.

Fueron de esos tiempos las primeras tentativas

¹ Karl Vossler, *Filosofía del lenguaje*, Buenos Aires, Losada, 1963.

en el sentido de desafiar o de estimular, de instigar a los alumnos, adolescentes de los primeros años de secundaria, a que se diesen a la práctica de desarrollar su lenguaje —el oral y el escrito. Práctica que es casi imposible vivir plenamente si le falta la búsqueda del momento estético del lenguaje, la belleza de la expresión, coincidente con la regla gramatical o no. Búsqueda de la belleza de la expresión a la que se une la preocupación por la claridad del discurso, por la precisión rigurosa del pensamiento y por el respeto a la verdad. La estética y la ética se dan la mano.

Un tiempo intensamente vivido por mi experiencia docente en aquella época era el que dedicaba a la discusión de sus textos con los alumnos. Discusión colectiva en la que participaban con vivo interés, en torno a frases, trozos de sus trabajos, que yo seleccionaba y cuyo análisis abría todo un horizonte temático. Horizonte que iba desde la colocación de los pronombres, que implica cuestiones estéticas, hasta el uso de las contracciones de preposición y artículo; de la sintaxis del verbo haber al empleo del infinitivo personal.

Era analizando con los alumnos sus trabajos concretos, su experiencia de redacción, como yo iba, con indiscutible facilidad, poniendo sobre la mesa cuestiones de sintaxis cuyo estudio estaba previsto, en la programación de los contenidos, para uno o dos años después. La sintaxis surgía esclarecedora del habla viva de los autores de los textos. No era trasplantada de las páginas frías de una gramática. Del mismo modo, la búsqueda de la belleza del discurso se daba probando el buen gusto en experiencias concretas que los alumnos hacían con su len-

guaje, en la comparación que yo establecía muchas veces entre la frase de uno de los jóvenes autores y la de un Gilberto Freyre, un Lins do Rego o un Graciliano Ramos.

Una de las consecuencias obvias de una práctica así era el gusto con que los alumnos se entregaban a la escritura y a la lectura. El gusto y la seguridad.

El estudio de la gramática dejó de ser un disgusto, un obstáculo a la convivencia con los profesores de lenguaje. En lugar de tener en ella la prisión de la creatividad, del riesgo, el espantajo de la aventura intelectual, pasamos a tener en ella una herramienta al servicio de nuestra expresión. Los estudios gramaticales dejaron de ser un instrumento represivo con que la cultura dominante inhibe a los intelectuales populares y pasaron a ser vistos como algo necesario, incorporado a la propia dinámica del lenguaje. Por eso mismo tales estudios sólo se justifican en la medida en que nos ayudan a liberar nuestra creatividad, y no en cuanto la impiden.

Sin negar la gramática, es realmente preciso superar la comprensión *colonial* según la cual la gramática es una especie de capataz de nuestra actividad intelectual.

En la infancia y en la adolescencia había tenido, entre otras, dos experiencias con profesoras que me retaban a entender las cosas en lugar de hacerme memorizar mecánicamente trozos o retazos de pensamiento.

Eunice Vasconcelos, en Recife, con quien aprendí muy creativamente a formar oraciones, y Cecilia Brandão en Jaboatão, que me introdujo en la adolescencia a una comprensión no *gramaticóide* de la gramática.

La manera siempre abierta como practiqué en casa, ejerciendo mi derecho a preguntar, a estar en desacuerdo, a criticar, no puede ser ignorada en la comprensión de cómo vengo siendo profesor. De cómo, desde los comienzos de mi indecisa práctica docente, yo ya me inclinaba, convencido, al diálogo, al respeto al alumno. La práctica del diálogo con mis padres me había preparado para continuar viviéndola con mis alumnos.

¿Cómo desconocer la importancia de mis primeras lecturas de Gilberto Freyre para mi manera de entender la actividad docente y no sólo para mi preocupación por la elegancia de la forma?

El estilo redondeado de Gilberto Freyre, sin puntas ni aristas, acogedor, no sólo da la bienvenida al lector y a la lectora sino que los invita a continuar con él. Su estilo me predispuso a tener una concepción plástica de mi práctica docente. A entender mi actividad docente como un acto de diálogo, abierto y, hasta donde pudiera, bonito.

En verdad, no *nací marcado para ser* profesor de esta manera, sino que llegué a serlo con la experiencia de mi infancia, mi adolescencia y mi juventud.

Otro momento, que duró diez años, de gran importancia para mi formación permanente de educador, fue el de mi pasaje por el Servicio Social de la Industria, SESI, Departamento Regional de Pernambuco.²

Cuando pienso hoy en los proyectos en que participé al frente de la División de Educación, y después en la Superintendencia General del organis-

² Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, cit., y Ana María Freire, en el mismo libro, nota p. 61.

Mi presencia en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, de cuyo equipo fundador formo parte y que tuvo en el profesor Germano Coelho el mayor y más inquieto pensador, así como mi paso como profesor al frente de lo que era entonces el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, tienen que ver con la formación que me dio la práctica vivida en el SESI, sometida, como lo fue, a una rigurosa reflexión teórica.

Fue de ese universo de prácticas de donde vine, en junio de 1963, a Brasilia, invitado por Paulo de Tarso, entonces ministro de Educación, para coordinar el Programa Nacional de Alfabetización, extinguido por el golpe militar del 1 de abril de 1964.

A partir de ahí serían casi dieciséis años de vida lejos del Brasil, pero de vigorosa importancia en mi camino profesional.

En primer lugar debo decir que no fue fácil educar la *saudade* del Brasil. No fue fácil ponerle límites, sin los cuales se volvería nostalgia y haría la vida más difícil de ser vivida. Y fue exactamente en la medida en que aprendimos a convivir con la falta del Brasil como el tiempo del exilio, asumido, se convirtió en tiempo de producción.

Centrado primero en Chile, después en Cambridge, donde fui profesor en Harvard, y finalmente en Suiza, en Ginebra, recorrí el mundo. Mis libros, sobre todo la *Pedagogía del oprimido*, comenzaron a ser traducidos a varias lenguas, lo que hacía que aumentara el número de las invitaciones que fueron convirtiéndome en un andariego.

Las experiencias en que participé en África, en Asia, en Europa, en América Latina, en el Caribe, en Estados Unidos, en México, en Canadá, discu-

tiendo con educadores nacionales problemas fundamentales de sus subsistemas educacionales; mi participación en cursos y seminarios en universidades estadounidenses, latinoamericanas, africanas, europeas, asiáticas; mis encuentros con dirigencias de movimientos de liberación en África, en América Latina, todo eso está guardado en mi memoria no como algo pasado que se recuerda con *saudade*, por el contrario, está bien vivo y bien actual.⁴ Y cuando pienso en todo eso algo me hace creer que una de las marcas más visibles de mi trayectoria profesional es el empeño con que me entrego a procurar siempre la unidad entre la práctica y la teoría. En ese sentido mis libros, bien o mal, son informes técnicos de quehaceres en los que participé.

Pero no nací *marcado para ser* un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tareas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.

Una de las condiciones necesarias para convertirnos en intelectuales que no temen al cambio es la percepción y la aceptación de que no hay vida en la inmovilidad. De que no hay progreso en el estancamiento. De que si soy, de verdad, social y políticamente responsable, no puedo acomodarme a las estructu-

⁴ En la *Pedagogía de la esperanza* me extiendo en el análisis de ese y otros momentos de mi experiencia de educador.

ras injustas de la sociedad. No puedo, traicionando la vida, bendecirlas.

Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte.

EDUCACIÓN Y RESPONSABILIDAD

Recientemente, en uno de los muchos encuentros en que participo en el Brasil y fuera de él, me preguntaron cómo veo yo las relaciones entre educación y responsabilidad.

En primer lugar, cualquiera que sea la práctica en que participemos, la de médico, la de ingeniero, la de tornero, no importa cuál, la de sastre, la de electricista, exige de nosotros que la ejerzamos con responsabilidad. Ser responsable en el desarrollo de una práctica implica, por un lado, cumplir deberes y, por el otro, ejercer derechos.

El derecho a ser tratados con dignidad por la organización para la cual trabajamos, a ser respetados como personas. El derecho a una remuneración decente. El derecho, por último, a que se reconozcan y respeten todos los derechos que nos asegura la ley y la convivencia humana y social.

El respeto a esos derechos es un deber de los que ejercen el mando en diferentes niveles de poder, sobre la actividad de la que formamos parte. Su responsabilidad exige de ellos o de ellas que cumplamos nuestros deberes. Entre nosotros la falta de respeto a los derechos y el incumplimiento de deberes están tan generalizados y son tan afrentosos que el clima que nos caracteriza es el de la irresponsabilidad. Irresponsabilidad de presidentes, de ministros, de eclesiásticos, de directores, de magistrados, de legisladores, de comandantes, de fiscales,