

paulo freire

pedagogía de la indignación

cartas pedagógicas
en un mundo revuelto

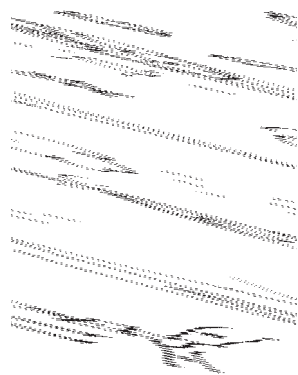


Primera parte

CARTAS PEDAGÓGICAS

Primera carta
Del espíritu de este libro

 **siglo veintiuno**
editores



Me da pena y me preocupa cuando convivo con familias que sufren la “tiranía de la libertad” de los niños que lo pueden todo: gritan, escriben las paredes, amenazan a las visitas frente a la autoridad complaciente de los padres, que encima se creen campeones de la libertad.

Hacia algún tiempo me inquietaba una idea: escribir unas cartas pedagógicas en estilo ligero cuya lectura pudiera interesar tanto a los padres y madres jóvenes como, tal vez, a los hijos e hijas adolescentes, o profesoras y profesores que, llevados a reflexionar por los desafíos de su práctica docente, encontraran en ellas elementos que pudieran ayudarlos a elaborar respuestas. Cartas pedagógicas en las que tratara problemas, evidentes u ocultos, propios de las relaciones de padres y docentes con hijas e hijos o alumnas y alumnos en la vida cotidiana. Problemas que no siempre han existido para el joven padre o la joven madre o el joven profesor o profesora en su experiencia reciente como adolescentes o que, si existieron, recibieron un tratamiento diferente. Vivimos un tiempo de transformaciones cada vez más radicales en los centros urbanos más dinámicos. A los 70 años nos sorprendemos vistiéndonos como no lo habíamos hecho a los 40. Es como si hoy fuéramos más jóvenes que ayer. De ahí que una de las cualidades

que necesitamos forjar con más urgencia en nosotros en estos tiempos que corren –y sin la cual difícilmente podamos, por un lado, estar mínimamente a la altura de nuestro tiempo, y por otro, comprender a los adolescentes y jóvenes– es la capacidad crítica, nunca “adormecida”, siempre atenta a la comprensión de lo nuevo. Vale decir, de lo inusitado que, aunque a veces nos espante e incluso nos incomode, no puede ser considerado, sólo por eso, un desvalor. Capacidad crítica de la que resulta un saber tan fundamental como evidente: no hay cultura ni historia inmóviles. La transformación es una constatación natural de la cultura y de la historia. Lo que ocurre es que hay etapas en las culturas en las que los cambios se producen de manera acelerada. Es lo que comprobamos hoy en día. Las revoluciones tecnológicas acortan el tiempo entre un cambio y otro. El bisnieto de fines del siglo pasado repetía, a grandes rasgos, las formas culturales de valorar, de expresar el mundo, de hablar, propias de su bisabuelo. Hoy, en una misma familia, en las sociedades más complejas, el hijo más pequeño no repite al hermano mayor, lo que dificulta las relaciones entre padres, madres, hijas e hijos.

No habría cultura ni historia sin innovación, sin creatividad, sin curiosidad, sin libertad ejercida o sin libertad por la que luchar cuando es negada. No habría cultura ni historia sin riesgo, asumido o no, es decir, riesgo del que tenga mayor o menor conciencia el sujeto que lo corre. Puedo no saber qué riesgos corro ahora, pero sé que, como *presencia* en el mundo, estoy en peligro. El riesgo es un ingrediente necesario para la movilidad, sin la cual no hay cultura ni historia. De ahí la importancia de una educación que, en lugar de intentar negar el riesgo, incite a hombres y mujeres a asumirlo. Asumiendo el riesgo, su carácter inevitable, me preparo o me vuelvo apto para asumir *este* riesgo, que ahora

me desafía y al que debo responder de inmediato. Es fundamental que sepa que no hay existencia humana sin riesgo, de mayor o menor peligro. Como objetividad, el riesgo implica la subjetividad de quien lo corre. En este sentido, primero, debo saber que la condición misma de *existentes* nos somete a riesgos; segundo, debo ir conociendo y reconociendo con lucidez el riesgo que corro o que puedo llegar a correr para poder desempeñarme eficazmente en mi relación con él.

Sin dejarme caer en la tentación de un racionalismo agresivo en el que, mitificada, la razón lo “sabe” y lo “puede” todo, insisto en la importancia fundamental de la aprehensión crítica de la o las razones de ser de los acontecimientos en los que estamos involucrados. Cuanto más me “acerco” al objeto que pretendo conocer, al “distanciarme etimológicamente”¹¹ de él, con más eficacia funciono como sujeto cognoscente y, por eso mismo, mejor me asumo como tal. Lo que quiero decir es que, como ser humano, no debo ni puedo abdicar de la posibilidad de entender el mundo que veo constituirse, social e históricamente, en nuestra experiencia existencial cuando intervenimos en él, y, en consecuencia, de la posibilidad de entenderlo. La comprensión del mundo, tanto aprehendida como producida, y la comunicabilidad de lo comprendido son tareas del sujeto, en cuyo proceso debe volverse cada vez más crítico. Cada vez más atento a la rigurosidad metódica de su curiosidad, en su aproximación a los

11 A propósito de la “distancia epistemológica”, véanse Paulo Freire, *A la sombra de este árbol*, ob. cit., y *Pedagogía da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997 [ed. cast.: *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008].

objetos. Rigurosidad metódica de su curiosidad de la que va resultando una exactitud cada vez mayor en sus descubrimientos.

Si el cambio es necesario en la experiencia cultural, más allá de la cual no existimos, se nos impone intentar entenderla en su o sus razones de ser. Para aceptarla o negarla, debemos comprenderla, a sabiendas de que, si bien no somos un mero objeto suyo, ella tampoco es el resultado de decisiones voluntaristas de personas o grupos. Esto significa, sin duda, que frente a los cambios de comprensión, de comportamiento, de gusto, de negación de valores antes respetados, no alcanza con acomodarnos ni tampoco con sublevarnos de manera puramente emocional. En este sentido, una educación crítica, radical, jamás prescindirá de la percepción lúcida del cambio que, incluso, revela la presencia interviniente del ser humano en el mundo. También forma parte de esta percepción lúcida del cambio la naturaleza política e ideológica de nuestra posición frente a él, más allá de que seamos conscientes o no de ello. Tanto del cambio en proceso, en el campo de las costumbres, en el del gusto estético en general –de las artes plásticas, de la música, popular o no–, en el campo de la moral –sobre todo en el de la sexualidad, en el del lenguaje–, como del cambio históricamente necesario de las estructuras de poder de la sociedad, por más que las fuerzas retrógradas aún *se nieguen* a ello. Un ejemplo histórico de retroceso es la lucha perversa contra la reforma agraria, en la que los poderosos dueños de las tierras, que también quieren continuar siendo dueños de las personas, mienten y matan impunemente. Matan campesinos como si fueran bestias salvajes y hacen declaraciones de un cinismo asombroso. “No fueron nuestros guardias quienes dispararon contra los invasores, sino cazadores furtivos que merodeaban por los

alrededores.” El menosprecio por la opinión pública que revela este discurso habla de la arbitrariedad de los poderosos y de lo seguros que están de su impunidad. Y esto ocurre al final del segundo milenio... Y encima se acusa a los Sin Tierra de agitadores y revoltosos porque asumen concretamente el riesgo de denunciar y anunciar. Denunciar la realidad inmoral de la posesión de la tierra entre nosotros y anunciar un país diferente.

Por experiencia histórica, los Sin Tierra muy bien saben que, si no fuera por sus ocupaciones, la reforma agraria habría avanzado poco o casi nada.

En la intimidad de sus asentamientos, deben emocionarse ante la sensibilidad del poder, tan preocupado por oír y seguir el llamamiento del Papa...

Pero lo que quiero decir es lo siguiente: en la medida en que nos volvemos capaces de transformar el mundo, de dar nombre a las cosas, de percibir, de comprender, de decidir, de escoger, de valorar, en última instancia, de *eticizar* el mundo, nuestro movimiento en el mundo y en la historia involucra necesariamente los *sueños* por cuya realización luchamos. Así pues, nuestra presencia en el mundo, que implica elección y decisión, no es una presencia neutra. La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para, una vez decidido, elegir cómo ejerceremos nuestra ciudadanía interviniendo en la vida de la ciudad, se erige entonces en una competencia fundamental. Si mi presencia en la historia no es neutra, debo asumir de la manera más crítica posible su carácter político. Si en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sin chistar, sino más bien para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin proponer algún sueño o proyecto de mundo, debo usar todas las posibilidades a mi alcance, no sólo para hablar de mi utopía, sino para participar en prácticas coherentes con ella. En el horizonte de mi comprensión del ser humano

como *presencia* en el mundo, me parece fundamental destacar que las mujeres y los hombres somos mucho más que seres adaptables a las condiciones objetivas en que nos encontramos. Así como nos hicimos aptos para *reconocer* nuestra capacidad de adaptarnos a lo concreto para actuar mejor, nos fue posible asumirnos como seres transformadores. Y precisamente desde esta condición de seres transformadores percibimos que nuestra posibilidad de adaptarnos no se agota en nosotros ni en nuestro estar en el mundo. Es porque podemos *transformar* el mundo que estamos *con él y con otros*. No habríamos superado el nivel de mera adaptación al mundo de no haber alcanzado la posibilidad de, pensando en la propia adaptación, servirnos de ella para *programar* la transformación. Por eso, una educación progresista nunca puede, en la casa o en la escuela, en nombre del orden y de la disciplina, castrar la dignidad del educando, su capacidad de oponerse, e imponerle un quietismo negador de su ser. Por eso, debo trabajar la unidad entre mi discurso, mi acción y la utopía que me moviliza. En este sentido, debo aprovechar cualquier oportunidad para manifestar mi compromiso con la realización de un mundo mejor, más justo, menos indecente, más sustancialmente democrático. También en este sentido es importante hacerle notar al niño que, enojado por cualquier cosa, se agita y agrede a puntapiés a los que están cerca, que existen *límites* reguladores de nuestra voluntad, como asimismo estimular la necesidad de autonomía o de autoafirmación de un niño tímido o cohibido.

A su vez, es preciso dejar en claro a través de discursos lúcidos y de prácticas democráticas que la voluntad sólo se vuelve auténtica en la acción de sujetos que asumen sus *límites*. La voluntad ilimitada es la voluntad despótica, negadora de otras voluntades y,

en realidad, de sí misma. Es la voluntad ilícita de los “dueños del mundo” que, egoístas y arbitrarios, sólo se ven a sí mismos.

Me apena y me preocupa convivir con familias que experimentan la “tiranía de la libertad”, en la que los niños pueden todo: gritan, escriben en las paredes, amenazan a las visitas ante la autoridad complaciente de los padres que, encima, se creen campeones de la libertad. Sometidos al rigor sin límites de la autoridad arbitraria, los niños se encuentran con fuertes obstáculos para aprender a decidir, a elegir, a manifestar algún tipo de ruptura. ¿Cómo pueden aprender a decidir si se les prohíbe decir una palabra, indagar, comparar? ¿Cómo aprender la democracia en medio del desfreno en el que, sin ningún límite, la libertad hace lo que quiere, o en medio del autoritarismo en el que, sin ningún espacio, la libertad jamás se ejerce?

Estoy convencido de que ninguna educación que pretenda estar al servicio de la belleza de la presencia humana en el mundo, al servicio de la seriedad del rigor ético, de la justicia, de la firmeza de carácter, del respeto a las diferencias, comprometida en la lucha por hacer realidad el sueño de la solidaridad puede concretarse al margen de la tensa y dramática relación entre autoridad y libertad. Tensa y dramática relación en la que ambas, autoridad y libertad, viviendo plenamente sus límites y sus posibilidades, aprenden casi sin tregua a asumirse como autoridad y como libertad. Sólo cuando viven con lucidez la tensa relación existente entre ambas, descubren que no son necesariamente antagónicas.

Partiendo de este aprendizaje, las dos se comprometen, en la práctica educativa, con el sueño democrático de una autoridad respetuosa de sus límites en relación con una libertad igualmente celosa de sus límites y de sus posibilidades.

Hay algo más de lo que me he venido convenciendo en el transcurso de mi ya larga experiencia de vida, en la que mi experiencia como educador ocupa una parte importante. Cuanto más y más auténticamente hayamos vivido la tensión dialéctica en las relaciones entre autoridad y libertad, mejor nos habremos capacitado para superar razonablemente una crisis de difícil solución para quien se entrega a las exageraciones licenciosas o para quien se somete a los rigores de la autoridad despótica.

La disciplina de la voluntad, de los deseos; el bienestar que resulta de la práctica necesaria, difícil de cumplir a veces pero que no obstante debería cumplirse; el reconocimiento de que lo que hicimos era lo que teníamos que hacer, y la capacidad de sobreponernos a la tentación de la autocomplacencia nos forjan como sujetos éticos, difícilmente autoritarios o sumisos o licenciosos. Seres dispuestos, más bien, a la confrontación de situaciones límite.

La libertad que desde un comienzo ha venido aprendiendo, vivencialmente, a constituir su autoridad interna mediante la interiorización de la externa vive con plenitud sus posibilidades. Y sus posibilidades devienen de la asunción lúcida, ética, de los límites, no de la obediencia cobarde y ciega a esos límites.

Mientras escribo, me viene a la memoria el ejemplo de una de esas exageraciones en el uso y en la comprensión de la libertad. Yo tenía 12 años y vivía en Jaboaão. Un matrimonio amigo de mi familia vino a visitarnos con su hijo, que tendría 6 o 7 años. El niño se subía a las sillas, lanzaba los almohadones a diestra y siniestra como si estuviera en guerra contra unos enemigos invisibles. El silencio de los padres daba cuenta de que aceptaban todo lo que el hijo hacía. De pronto hubo un poco de paz en la sala. El niño desapareció en el

patio y enseguida volvió empuñando en la mano un pollito al borde de la asfixia. Entró en la sala ostentando, envanecido, el objeto de su victoria. Tímida, la madre intentó una pálida defensa del pollito, mientras el padre se refugiaba en un mutismo significativo. “Si siguen hablando –dijo el niño con firmeza, dueño absoluto de la situación–, mato al pollo.”

El silencio que nos envolvió a todos salvó al pollito. Por fin suelto, débil y a los tumbos, abandonó la sala como pudo. Atravesó la terraza y fue a esconderse entre las hojas de los culandrillos, que recibían los afanosos cuidados de mi madre.

Nunca olvidé el juramento que hice ante tamaño desenfreno: si alguna vez yo llegaba a ser padre, jamás sería un padre así.

Sin embargo, también me apeno y me preocupo cuando estoy con familias que viven la otra tiranía, la de la autoridad, bajo la cual los niños, callados, cabizbajos y “bien comportados”, no pueden hacer nada.

Qué equivocados están los padres y las madres o qué mal preparados se encuentran para el ejercicio de su paternidad y de su maternidad cuando, en nombre del respeto a la libertad de sus hijos o hijas, los dejan librados a sí mismos, a sus caprichos, a sus deseos. Qué equivocados se encuentran los padres y las madres cuando, sintiéndose culpables porque fueron –ellos creen– casi malvados al decir un *no* necesario al hijo, inmediatamente lo llenan de mimos que son una expresión de arrepentimiento por algo de lo que no deberían arrepentirse. El niño tiende a interpretar los mimos como una anulación de la anterior conducta restrictiva de la autoridad. Tienden a interpretar los mimos como un “discurso” de excusas que la autoridad les brinda.

La demostración permanente de afecto es necesaria, fundamental, pero no de afecto como forma de arre-

pentimiento. No puedo pedirle disculpas a mi hijo por haber hecho lo que en realidad tenía que hacer. Eso es tan malo como no explicar mi arrepentimiento por un error que cometí. Por eso, tampoco puedo decirle *no* a mi hijo por todo o por nada, un *no* que sólo responde a lo que a mí me viene en gana. Al decir *no* debo ser tan coherente como al estimular a mi hijo con un sí.

El modo autoritario y el permisivo, contradictorios entre sí, trabajan contra la formación urgente y contra el no menos urgente desarrollo de la mentalidad democrática entre nosotros. Estoy convencido de que la primera condición para aceptar o rechazar este o aquel cambio que se anuncia es estar *abierto* a la novedad, a lo diferente, a la innovación, a la duda. Todas ellas cualidades de la mentalidad democrática que tanto necesitamos y que encuentran un gran obstáculo en los modelos señalados.

No tengo ninguna duda de que mi principal tarea como padre, amante de la libertad pero no licenciado, celoso de mi autoridad pero no autoritario, no es *manejar* la preferencia partidaria, religiosa o profesional de mis hijos “guiándolos” hacia este o aquel partido o hacia esta o aquella iglesia o profesión. Por el contrario, sin ocultarles mi elección partidaria y religiosa, sólo me cabe manifestarles mi profundo amor por la libertad, mi respeto por los límites sin los cuales mi libertad se acaba, mi acatamiento de su libertad en proceso de aprendizaje para que ellos y ellas en el día de mañana puedan usarla plenamente tanto en el ámbito político como en el de la fe. Me parece fundamental, desde el punto de vista de la mentalidad democrática, no remarcar la importancia espontánea de la palabra del padre o de la madre sobre la formación de los hijos. Casi siempre lo hacemos, ya sea de forma subrepticia o notoria. Lo ideal para mí, reconociendo esta importancia, es sa-

ber usarla, y la mejor manera de aprovechar la fuerza de mi testimonio como padre es ejercitar la libertad del hijo para gestar su autonomía. Cuanto más las hijas y los hijos vayan convirtiéndose en “seres para sí”, más capaces serán de reinventar a sus padres en lugar de limitarse a copiarlos o, a veces, furiosa y desdeñosamente negarlos.

Lo que me interesa no es que mis hijos y mis hijas nos imiten como padre y madre, sino que, reflexionando sobre nuestros pasos, den sentido a su presencia en el mundo. Dejarles ver la coherencia entre lo que digo y lo que hago, entre el sueño del que hablo y mi práctica, entre la fe que profeso y las acciones en las que me involucro es la manera auténtica de educarlos, educándome a la par de ellos y ellas, con una orientación ética y democrática.

En realidad, ¿cómo puedo “invitar” a mis hijos e hijas a respetar mi fe religiosa si, diciéndome cristiano y siguiendo los rituales de la iglesia, discrimino a los negros, pago mal a la cocinera y la trato con distancia? Por otro lado, ¿cómo puedo conciliar mi discurso a favor de la democracia con los procedimientos antes mencionados?

¿Cómo puedo convencer a mis hijos de que respeto su derecho a manifestarse, si demuestro malestar ante el análisis crítico de uno de ellos que, aún niño, ensaya legítimamente su libertad de expresión? ¿Qué ejemplo de seriedad doy a los niños si cuando suena el teléfono pido a quien atiende que, si es para mí, diga que no estoy?

Pero este empeño en favor de la coherencia, de la rectitud, no puede derivar, en lo más mínimo, en posiciones fariseas. Debemos buscar la pureza, humildemente y con esfuerzo, nunca dejándonos envolver en prácticas puritanas o asumiendo actitudes de este tipo. Moral, sí; moralismo, no.

Otra exigencia que me autoimpuse: desde luego, las cartas pedagógicas debían precaverse de presentar ciertos rasgos. Resguardarse de la arrogancia que intimida y obstruye la comunicación, de la suficiencia que prohíbe al propio suficiente reconocer su insuficiencia, de la certeza demasiado cierta del acierto, del elitismo teorícista lleno de negativas y mala voluntad contra la práctica o del “basismo” negador de la teoría, del simplismo reaccionario y soberbio fundado en la subestimación del otro –el otro no es capaz de entenderme–. Así, en lugar de buscar la simplicidad para presentar el tema que me interesa, lo trato en forma casi desdeñosa.

Por otra parte, protegidas del simplismo, de la arrogancia del cientificismo, las cartas deberían transparentar la seriedad y la seguridad con las que se escribieron, la apertura al diálogo y el placer de la convivencia con el diferente. Lo que quiero proponer es lo siguiente: que, en el proceso de la experiencia de la lectura de las cartas, el lector o la lectora vayan percibiendo que la posibilidad del diálogo con su autor se encuentra implícita en ellas, en la forma curiosa en que él mismo las escribe, abierto a la objeción y a la crítica. Es más, es posible que el lector o la lectora nunca vayan a tener un encuentro personal con el autor. Lo fundamental es, entonces, que la legitimidad y la aceptación de posiciones diferentes frente al mundo queden claras. Una aceptación respetuosa.

Más allá del tema que debatan estas cartas, deben estar “empapadas” de fuertes convicciones, ya sean explícitas o sugeridas. Por ejemplo, deben reflejar la convicción de que la superación de las injusticias que demanda la transformación de las estructuras inequitativas de la sociedad implica el ejercicio articulado de imaginar un mundo menos vergonzoso, menos cruel. Imaginar un mundo con el que soñamos, un

mundo que todavía no es, un mundo diferente del que está ahí y al que debemos dar forma.

No quisiera ser hombre o ser mujer si la imposibilidad de cambiar el mundo fuera algo tan obvio como el hecho de que el sábado antecede al domingo. No quisiera ser mujer ni ser hombre si la imposibilidad de cambiar el mundo fuera una verdad objetiva que nos limitáramos a comprobar y a cuyo respecto nada pudiera discutirse.

Por el contrario, me gusta ser persona porque cambiar el mundo es tan difícil como posible. Es precisamente la relación entre la dificultad y la posibilidad de cambiar el mundo lo que introduce la cuestión de la conciencia en la historia, la cuestión de la decisión, de la opción, la cuestión de la ética y de la educación, y de sus límites.

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos *proyectos* y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo. La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo, porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben. De saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben. La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación.

La conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí, hace imposible la inmutabilidad del mundo. La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no sólo en el mundo sino *con* el mundo y *con* los otros. Un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él. En este senti-

do, las mujeres y los hombres interfieren en el mundo mientras que los otros animales sólo *se mueven* en él. Por eso, no sólo tenemos historia, sino que hacemos la historia que a su vez nos hace y que, en consecuencia, nos hace históricos.

Pero si por un lado rechazo el discurso fatalista, inmovilizador de la historia, por otro también rechazo el discurso no menos alienado del voluntarismo histórico, según el cual el cambio vendrá porque se ha dicho que vendrá. En el fondo, ambos discursos niegan la contradicción dialéctica que cada sujeto experimenta en sí mismo; a saber, que reconociéndose objeto de la historia, se convierte igualmente en su sujeto.

Cabe señalar que el discurso de la imposibilidad del cambio para mejorar el mundo no es el discurso de la *constatación* de la imposibilidad sino el discurso ideológico de la inviabilización de lo posible. Un discurso por eso mismo reaccionario y, en el mejor de los casos, desesperadamente fatalista.

El discurso de la imposibilidad de cambiar el mundo es el discurso de quien, por diferentes razones, aceptó el acomodamiento, incluso para lucrar con él. El acomodamiento es la expresión del abandono de la lucha por el cambio. Quien se acomoda carece de la capacidad de *resistir*, o la tiene muy débil. A quien ha dejado de resistir o a quien en algún momento pudo dejar de hacerlo, le es más fácil acomodarse en la molición de la imposibilidad que asumir la lucha permanente y casi siempre desigual a favor de la justicia y de la ética.

Sin embargo, es importante destacar que hay una diferencia fundamental entre quien se acomoda perdidamente desesperanzado, sometido de tal manera a la asfixia de la *necesidad* que obstaculiza la aventura de la *libertad* y la lucha por ella, y quien, en el discurso del acomodamiento, encuentra un instrumento eficaz para

su lucha: impedir el cambio. El primero es el oprimido sin horizonte; el segundo, el opresor impenitente.

Esta es una de las razones por las que el alfabetizador progresista no puede contentarse con una enseñanza de la lectura y de la escritura que vuelvan la espalda desdeñosamente a la lectura del mundo.

Este también es el motivo por el que los militantes progresistas deben oponerse quijotesca al discurso domesticador que dice que cada vez más el pueblo quiere menos política, menos palabrerío y más resultados. Naturalmente, quienes vienen robusteciendo la ideología del hacer consideran –y se esfuerzan por interiorizar en las clases populares, y no sólo en ellas– que cualquier reflexión acerca de en favor de qué o de quién se realiza la acción, cuánto o alrededor de cuánto costó o podría costar la obra hecha o por hacer constituye un blablablá innecesario, porque lo único que importa de verdad es hacer. Pero en realidad, esto no es así. Ninguna obra está desvinculada de la persona a quien sirve, de cuánto cuesta y de cuánto menos podría costar sin perjuicio de su eficacia.

Lidiar con la ciudad, con la polis, no es una cuestión meramente técnica, sino más bien política. Como político y educador progresista continuaré mi lucha para esclarecer los quehaceres públicos, así como sigo luchando contra la constatación absurda de mucha gente: “Lo voto. Roba, pero hace”.

En el sentido de estas consideraciones, me gustaría destacar que el ejercicio constante de la “lectura del mundo”, que exige necesariamente la comprensión crítica de la realidad, supone, por una parte, su denuncia, y por otra, el anuncio de lo que aún no existe. La experiencia de la lectura del mundo que lo toma como un *texto* a ser “leído” y “reescrito” no es una pérdida de tiempo, un blablablá ideológico que derrocha el tiem-

po que debería aprovecharse para lograr la transparencia de los contenidos o de la forma de transmitirlos, como dicen los educadores o las educadoras reaccionariamente “pragmáticos”. Por el contrario, si la lectura del mundo –fundada en la posibilidad que mujeres y hombres adquirieron en el transcurso de la historia de *entender* lo concreto y de *comunicar* lo comprendido– se hace con rigor metódico, necesariamente se constituye en un factor indiscutible de perfeccionamiento del lenguaje. La práctica de constatar, de encontrar la o las razones de ser de lo constatado, la práctica de *denunciar* la realidad constatada y de *anunciar* su superación –que son parte del proceso de lectura del mundo– dan lugar a la experiencia de la *conjetura*, de la suposición, de la opinión, que, sin embargo, carece de un fundamento preciso. Con la metodización de la curiosidad, la lectura del mundo puede dar pie a superar la pura *conjetura* para acceder al *proyecto de mundo*. La presencia mayor de *ingenuidad* que caracteriza a la curiosidad en el momento de la conjetura va dejando paso a una crítica más inquieta y firme que posibilita superar la mera opinión o la *conjetura* mediante el proyecto de mundo. El proyecto es la conjetura que se define con claridad, es el sueño posible que será realizado mediante la acción política.

La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político inseparable del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que supone la organización de los grupos y de las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad.

La denuncia y el anuncio, realizados críticamente en el proceso de lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos. Este sueño o proyecto que va definiéndose en el proceso de análisis crítico de la realidad que denunciamos es a la práctica transformadora de la

sociedad lo que el dibujo de la pieza que producirá el operario –y que tiene en su cabeza antes de hacerla– es a la producción de la pieza.

Coherente con mi actitud democrática, estoy convencido de que la discusión en torno del sueño o del proyecto de sociedad por el que luchamos no es un privilegio de las elites dominantes ni tampoco de los líderes de los partidos progresistas. Al contrario, participar de los debates sobre un proyecto diferente de mundo es un derecho de las clases populares que no pueden contentarse con ser solamente “guiadas” o empujadas al sueño por sus líderes.

Con la invención de la existencia que las mujeres y los hombres crearon con los materiales que la vida les ofreció, la presencia humana en el mundo sin hacer referencia a un mañana se vuelve imposible. A un mañana o a un futuro cuya forma de ser, sin embargo, nunca es inexorable sino más bien problemática. Un mañana que no está dado de antemano. Debemos luchar para obtenerlo. Pero también necesitamos un diseño mientras luchamos para construirlo, como el operario necesita tener el diseño de la mesa en la cabeza antes de fabricarla. Ese diseño es el sueño por el que lucho.

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar sobre la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es trabajar sobre la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar; es decir, trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodamiento a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los dominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se implemente de una manera fría, mecánica y falsamente neutra.

En este sentido, entre otros, la pedagogía radical jamás debe hacer ninguna concesión a las artimañas del “pragmatismo” neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al *entrenamiento* y no a la *formación*. La necesaria formación técnico-científica de los educandos por la que lucha la pedagogía crítica nada tiene que ver con la estrechez tecnicista y cientificista que caracteriza al mero entrenamiento. Por eso, el educador progresista, serio y capaz, no sólo debe enseñar muy bien su disciplina, sino que debe desafiar al educando a pensar críticamente la realidad social, política e histórica en la que vive. Por eso, al enseñar con seriedad y rigurosidad su disciplina, el educador progresista no puede acomodarse, desistiendo de luchar, vencido por el discurso fatalista que señala como única salida histórica actual la aceptación –entendida como expresión de la mente moderna y no de la mente “campesina”– de que está ahí porque el que está ahí es el que debe estar.

Evidentemente, el papel de la educadora crítica, amante de la libertad, no es imponer al educando su gusto por la libertad, su radical rechazo al orden deshumanizante; tampoco es decir que sólo existe una forma de leer el mundo, que es la suya. No obstante, su papel no se limita a la enseñanza de su disciplina, aunque lo desempeñe de la manera más competente posible. Al dar muestras de la seriedad con la que trabaja, de rigurosidad ética en el trato con las personas y en su manera de abordar los hechos, la profesora progresista no puede guardar silencio cuando se afirma que “los de favelas son los grandes responsables de su miseria”; no puede quedarse callada ante el discurso que propugna la imposibilidad de cambiar el mundo porque la realidad es así.

La profesora progresista enseña los contenidos de su disciplina con rigor y con rigor recibe la producción de

los educandos, pero no oculta su opción política bajo una imposible neutralidad de su tarea.

La educadora progresista no se permite, por un lado, dudar del derecho que los niños y las niñas del *pueblo* tienen de aprender la misma matemática, la misma física, la misma biología que aprenden los niños y las niñas de las “zonas felices” de la ciudad, pero por otro, jamás acepta que la enseñanza de un contenido dado se presente separadamente del análisis crítico del modo en que funciona la sociedad.

Al subrayar la importancia fundamental de la ciencia, la educadora progresista debe recalcar también a los niños y las niñas pobres tanto como a los ricos el deber que tenemos de preguntarnos constantemente en beneficio de qué y de quién hacemos ciencia.

Es tarea de mujeres y de hombres progresistas ayudar a elaborar el sueño de cambiar el mundo como asimismo su concreción, ya sea de forma sistemática o asistemática, en la escuela, como profesor de matemática, de biología, de historia, de filosofía, de problemas del lenguaje o de lo que sea; en casa, como padre o como madre, en nuestro trato permanente con las hijas y los hijos, en nuestras relaciones con las personas que trabajan con nosotros. Tarea de hombres y mujeres que no sólo hablan de democracia sino que la viven, tratando de hacerla cada vez mejor.

Si somos progresistas, si realmente estamos abiertos al otro y a la otra, debemos esforzarnos, con humildad, para disminuir al máximo la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos.

No podemos hablar a nuestros hijos o en su presencia de un mundo mejor, menos injusto, más humano y al mismo tiempo explotar a la persona que trabaja con nosotros. A veces podemos pagar un mejor salario, pero caemos en la cantinela hipócrita según la

cual “la realidad es como es y yo solo no voy a salvar al mundo”.

Es preciso demostrarles a nuestros hijos que es posible ser coherente; más aún, que ser coherente es un resultado de la entereza de nuestro ser. A fin de cuentas, la coherencia no es un favor que les hacemos a los otros, sino una forma ética de comportarnos. Por eso, no soy coherente para que me compensen, ni me elogien, ni me aplaudan.

Puedo incluso perder materialmente alguna cosa por haber sido coherente. Pero esa pérdida carece de importancia.

La búsqueda de la coherencia, no siempre fácil de asumir, educa la voluntad, que es una facultad fundamental para movernos en el mundo. Con la voluntad debilitada se hace difícil decidir; sin decisión no elegimos entre una cosa y otra, no damos el primer paso.

Recuerdo que las dos o tres veces a lo largo de mi vida en que pretendí dejar de fumar me faltó lo fundamental: la *voluntad* firme de decidir, de resolver si fumar o no. Sólo cuando realmente imperó en mí la voluntad perseverante y asumí, con asco por el humo, la decisión de no fumar más, pude liberarme del cigarrillo sin artificio ninguno: ni chicles ni caramelos. Y cabe recordar que por entonces fumaba tres atados de cigarrillos por día.

En resumidas cuentas, me sentía demasiado incómodo viviendo la incoherencia entre hablar y escribir sobre una pedagogía crítica, liberadora, que defiende el ejercicio de la decisión como postura del sujeto en oposición a la postura acomodaticia de mero objeto y mi sumisión total al cigarrillo. En cierto momento se tornó muy difícil convivir con el conocimiento de cuánto me estaba perjudicando el humo sin que me rebelara contra él. La rabia contra el tabaco y la rabia contra

mí mismo por tanta complacencia fortalecieron mi voluntad. Entonces tomé la decisión: dejé de fumar para siempre. De todas formas, antes de eso pasé toda una noche tosiendo. Amanecí y era todo rabia: rabia contra el cigarrillo, rabia contra mí mismo. Listo, dije, ya no fumo más, mirando con otros ojos los paquetes que sobrarían del tabaco inglés que acostumbraba fumar.

Nunca me interesó abandonar el cigarrillo de forma programada: comenzar fumando sólo diez cigarrillos por día y, de a poco, ir disminuyendo la cantidad hasta dejarlo por completo. Nunca intenté nada semejante. Más bien al contrario, siempre traté de fortalecer mi *voluntad*. Muchas veces, hablando conmigo mismo, reconociendo cuánto me gustaba fumar, aceptaba también que era necesario vencer mi gusto de fumar. La cuestión que se me planteaba no era engañarme sino *decidir*: elegir entre mantener el gusto suicida o transformar el disgusto, derivado de mi decidido *no* al cigarrillo, en satisfacción por mi afirmación como *voluntad*. La cuestión que se me planteaba no era ocultar mi propia debilidad con falsos argumentos como “no dejo de fumar simplemente porque no quiero”. Más bien al contrario, lo que debía hacer era asumirla para poder vencerla. Nadie supera la propia debilidad sin antes reconocerla. La debilidad de nuestra voluntad habla de la fuerza del vicio que nos domina. Pero hay una forma de reconocer la fragilidad vencida: proclamar la invencibilidad de la propia debilidad. Eso equivale a quedar cada vez más sumisos respecto del poder que nos aplasta o que ahoga en nosotros la posibilidad de reaccionar y luchar. Por eso, una de las condiciones para poder continuar la lucha contra el poder que nos domina es reconocer que estamos *perdiendo* la batalla pero que aún no fuimos *vencidos*. Justamente eso necesitaba. Obviamente no es algo fácil de hacer. Si ejercer la voluntad en la lucha

contra lo que nos amenaza y oprime pudiera hacerse sin un trabajo perseverante y sin un sacrificio notorio, la lucha contra cualquier tipo de opresión sería mucho más simple. Puede verse con facilidad la importancia de la voluntad cuando esta arma un tejido complejo con la resistencia, con la rebeldía en la confrontación o en la lucha contra el enemigo que, a veces, más que espiarnos nos domina. Independientemente de que el enemigo sea el tabaco, el alcohol, la cocaína, la marihuana, el *crack* o la explotación capitalista, de la que la ideología fatalista encastrada en el discurso neoliberal es un eficaz instrumento dominante. La ideología que ante las injusticias sociales dice que “la realidad es así, que las injusticias son una fatalidad contra la que no puede hacerse nada” arrasa y quiebra el ánimo necesario para luchar tal como lo hacen las drogas –cualquiera de ellas–: destruyendo la resistencia del adicto o la adicta, a quienes deja postrados e indefensos.

Con la voluntad debilitada, la resistencia desarmada, la identidad puesta en duda, la autoestima hecha pedazos, luchar es imposible. De esta forma, no se lucha contra la explotación de las clases dominantes como no se lucha contra el poder del alcohol, del cigarrillo o de la marihuana. Como tampoco se puede luchar, por falta de coraje, ganas, rebeldía si no se tiene *mañana*, si no se tiene *esperanza*. A los “harapientos del mundo” les falta un mañana, tal como les falta a los subyugados por las drogas.

Por eso, toda práctica educativa, liberadora, que valore el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la conciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca jamás como de-

terminación, es sustancialmente esperanzada y, por eso mismo, genera esperanza.

Uno de mis sueños al escribir estas cartas pedagógicas –si no los tuviese, no tendría sentido escribirlas– es desafiarnos a nosotros mismos, padres y madres, profesoras y profesores, obreros, estudiantes, a reflexionar sobre nuestro papel y la responsabilidad de asumirlo como corresponde, construyendo y perfeccionando la democracia. No una democracia que profundiza las desigualdades, meramente convencional, que otorga más fuerza al poder de los poderosos, que presencia de brazos cruzados la humillación y el maltrato de los humildes y que alimenta la impunidad. No una democracia cuyo sueño de Estado, que se proclama liberal, es el Estado que maximiza la libertad de los fuertes para acumular capital frente a la pobreza y a veces frente a la miseria de las mayorías, sino una democracia en la que el Estado, rechazando posturas licenciosas o autoritarias y respetando verdaderamente la libertad de los ciudadanos, no renuncia a su papel regulador de las relaciones sociales.

Necesitamos una democracia que, fiel a la naturaleza humana que nos hace capaces tanto de eticizar el mundo como de transgredir la ética, imponga límites a la capacidad que hombres y mujeres tenemos de desear el mal.

No creo en la democracia puramente formal que “se lava las manos” ante las relaciones entre quien puede y quien no puede porque ya se dijo que “todos son iguales ante la ley”. Más que decirlo o escribirlo, hay que hacerlo. En otras palabras, la palabra queda vacía de contenido si la práctica prueba lo contrario de lo que la palabra declara. Lavarse las manos ante las relaciones entre los poderosos y los desprovistos de poder sólo porque ya fue dicho que “todos son iguales ante la ley”

es reforzar el poder de los poderosos. Es imprescindible que el Estado asegure verdaderamente que todos son iguales ante la ley y que lo haga de manera tal que el ejercicio de este derecho se convierta en una obviedad.

Lo que me parece imposible de aceptar es una democracia fundada en la *ética del mercado* que, perversa y sólo movida por el lucro, resulta un obstáculo para la misma democracia. Lo que me parece imposible es aceptar que no existe otro camino para las economías frágiles que no sea acomodarse, pacientemente, al control y a los dictámenes del poder globalizador, ante el cual sólo nos queda inclinarnos de un modo fatalista, de brazos cruzados, estupefactos o conformes. Lo que me parece imposible es no decir nada ante esta expresión posmoderna de autoritarismo. Lo que me parece imposible es aceptar dócilmente que el mundo cambió radical y repentinamente, de la noche a la mañana, haciendo desaparecer las clases sociales, la izquierda y la derecha, los dominadores y los dominados, acabando con las ideologías y tornando todo más o menos igual. Sin embargo, ya no me parece imposible respetar el derecho de quien piensa o llegó a pensar así. Con todo, me niego rotundamente a aceptar que “ya era así” porque continúo reconociendo la existencia de las clases sociales, porque rechazo la ideología de la despolitización de la administración pública, inmersa en la llamada “política de los resultados”, porque afirmo la fuerza de las ideologías.

Estas cartas pedagógicas expresan más bien un momento de la lucha en la que me empeño como educador, en consecuencia también como político, con rabia, con amor, con esperanza, apoyando el sueño de un Brasil más justo.

Soy de los que se exigen a sí mismos el cumplimiento de ciertas tareas, como la de hacer posibles aquellas que

se ven como imposibles. Como educador, pero también como quien se entrega al ejercicio crítico y permanente de pensar la práctica misma para teorizarla, esto es lo que he venido haciendo a lo largo de mi experiencia profesional. Esto es lo que vengo aprendiendo a hacer y, cuanto más aprendo, más placer me da asumirme como *hacedor de tareas*. Estrictamente, la importancia de nuestras tareas tiene que ver con la seriedad con que las llevamos a cabo, con el respeto que tenemos al ejecutarlas, con el respeto por los otros para quienes las realizamos, con la lealtad al sueño que esas tareas representan. Tiene que ver con el sentido ético que debe “empapar” a las tareas, con nuestra competencia para desempeñarlas, con el equilibrio emocional con que las realizamos y con el coraje con que luchamos por ellas.

Nunca me olvido de las observaciones que hizo en Natal (Rio Grande do Norte) una persona que estaba siendo alfabetizada en 1963, durante un debate en un Círculo de Cultura. Se discutía exactamente este tema—la importancia de las tareas que hombres y mujeres debemos cumplir en la historia—. “Ahora me doy cuenta—dijo, como si comenzara a liberarse de su baja autoestima, el zapatero de un taller precario en la esquina de la calle— de que mi oficio de arreglar suelas de zapatos es también muy valioso. Con mi trabajo devuelvo, a quien me trae un zapato roto, otro casi nuevo. Cuido los pies de las personas que, además, gastan menos colocando media suela en el zapato que si tuvieran que comprar otro nuevo. Tengo que luchar por la dignidad de mi trabajo y no sentir vergüenza de él. Lo que hago es diferente de lo que hace el médico que tiene su consultorio del otro lado de la calle donde yo tengo mi negocio. Es diferente, pero también es importante.”

Aquel hombre que estaba aprendiendo a escribir y a leer oraciones y palabras “releía” el mundo y, al ha-

cerlo, percibía lo que antes, en una lectura previa, no había captado. La relectura en la que se enfrascaba mientras se alfabetizaba reconstituía su autoestima, hasta entonces definida desde el punto de vista de la ideología dominante que, al menoscabar el trabajo del “dependiente”, intensifica su subordinación al poder. En realidad, aquel hombre se alfabetizaba en el sentido amplio y profundo que vengo defendiendo desde hace mucho tiempo. No sólo “leía” mecánicamente oraciones y palabras; además se reconocía como *hacedor de tareas*.



Paulo escribió esta “Carta” en enero de 1997. Estábamos en nuestro departamento en la playa de Piedade, en Jaboatão dos Guararapes, en el mismo municipio donde había pasado su “segundo exilio”. Así llamaba al período en que su familia “huyó” de Recife, entre los años de 1932 y 1941. El primer exilio habría sido durante su gestación en el útero materno y el tercero, el que le impusieron los gobiernos militares, entre 1964 y 1980, cuando vivió en Bolivia, Chile, los Estados Unidos y Suiza.

En 1997, recordando críticamente los tiempos de su adolescencia en la zona pobre y fea de Jaboatão, revisó su vida completa, como persona y como pensador. Analizó su trayectoria como padre y por primera vez escribió sobre la educación desde ese punto de vista. Habló también de la educación de los niños en términos generales. Discutimos sobre las dificultades de experimentar la tensión entre licenciosidad y autoritarismo, entre libertad y autoridad, como posibilidades del acto de educar a nuestros hijos. Paulo era

claramente consciente de los riesgos que implicaban las opciones que había seguido en este proceso suyo más personal, pero al mismo tiempo creía en el ejemplo, a través de la coherencia, de la justicia y del respeto por los otros y las otras.

En esa época sentía que su salud se quebrantaba por un cansancio del cual quería librarse caminando juntos por las arenas de la playa, todos los días, cuando nacían las mañanas. Diariamente anotaba en una pequeña y blanca “ficha de lectura” el tiempo que había dedicado a ese ejercicio: desde los quince minutos iniciales hasta los cincuenta y cinco finalmente alcanzados. A los amigos les contaba orgulloso esta hazaña. Quería creer que estaba limpiando sus pulmones de los casi cuarenta años que había fumado “tres atados por día”. Por cierto, recuerdo que encendía un cigarrillo con otro, hasta que un día en Portugal, ya finalizando los años setenta, en casa de un matrimonio amigo –como cuenta en la “Carta”– no los dejó dormir durante toda la noche, ni al matrimonio ni a Elza. Aquella tos, que sólo la nicotina sabe arrancar mórbida y lentamente, anunciando el tiempo de vida, sin tener en consideración las ganas de vivir de la persona que fuma. Esta sumisión le había hecho conocer a Paulo, en sus tiempos en África, lo que es la avaricia, pues, ávido, guardaba consigo, escondidos en la valija, los atados que siempre llevaba para estos viajes. Ese fue uno de los termómetros que utilizó para medir su dependencia del cigarrillo. Y se avergonzaba de ello... El acto de fumar fue el único del que Paulo decía haberse arrepentido. Siempre supo que en su vida había hecho todo dentro de la ética y de las posibilidades históricas –personales y sociales–, pero nunca se perdonó el haber fumado.

Hoy me doy cuenta de que esta revisión era un reverse en su totalidad. Reviendo, analizando y discutiendo su vida, rehacía su inteligencia de educador en la historia. Reconstruía un modo nuevo de “leer el mundo”. Así, más que recordar, antes que percibirse en sus limitaciones históricas, que saberse y verse como un hombre que amaba con tolerancia, que se esforzó obstinadamente por perfeccionar sus virtudes de hombre y de educador político, se insertó con más radicalidad aún en la postura epistemológica de la posmodernidad progresista, en la cual ya podíamos incluirlo, sobre todo a partir de la *Pedagogía de la esperanza*. ▀