

Cuadernillo N° 16

Pedagogía de la Autonomía

Paulo Freire



Pedagogía de la Autonomía.
Paulo Freire.

Ediciones Libertaria.
2024 – 2° Edición.

Se permite la reproducción y difusión de este material con fines pedagógicos, libertarios y no comerciales, citando la autoría.

Comentarios:
revilibertaria@gmail.com

Presentación.

Paulo Freire (1921 – 1997), educador brasileño, considerado uno de los pensadores más importantes de la pedagogía crítica y la educación popular. Trabajó en establecimientos educacionales formales, diversas universidades, reparticiones de gobierno y comunidades locales tanto urbanas como rurales. Entre 1965 y 1971, Paulo Freire vivió en Chile y trabajó en el Ministerio de Educación en diversos programas de educación de adultos/as y capacitación campesina.

A lo largo de la obra de Paulo Freire se aprecian fuertes críticas a lo que denominó “educación bancaria” propia del sistema escolar tradicional, la que se basa en el traspaso mecánico de conocimientos desde el mundo adulto hacia las y los estudiantes, negando con ello la existencia de saberes previos entre quienes aprenden e incluso la construcción de subjetividad por parte del estudiantado.

También diseñó un método de alfabetización pertinente para trabajar con sectores populares, intencionando al mismo tiempo la “conscientización” de los sujetos, es decir, la comprensión del mundo de las cosas que les rodean y posteriormente el mundo de las palabras que interpretan a esas cosas. De esta forma, en el mismo proceso se habilita a las personas como sujetos sociales activos capaces de intervenir su propia realidad y articularse colectivamente.

En este breve texto, Paulo Freire nos invita a reflexionar sobre distintas exigencias propias del enseñar desde una perspectiva crítica, es decir, nos instala la necesidad de desarrollar habilidades y actitudes que efectivamente reconozcan la labor pedagógica como una relación entre sujetos sociales, situada en un contexto, intencionada políticamente y encaminada hacia la transformación social, donde la paulatina conquista del conocimiento, conlleva también, la búsqueda y conquista de la libertad.

Nosotros/as reconocemos y rescatamos el trabajo pedagógico de Paulo Freire y lo levantamos como un insumo más de la pedagogía libertaria, por lo que alentamos entusiastamente su lectura, crítica y apropiación.

Pedagogía de la Autonomía. Paulo Freire.

I. No Hay Docencia Sin “Discencia”¹.

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

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

El acto de cocinar, por ejemplo, supone algunos saberes concernientes al uso de la estufa, cómo encenderla, cómo graduar para más o para menos la flama, cómo lidiar con ciertos riesgos aun remotos de incendio, cómo armonizar los diferentes condimentos en una síntesis sabrosa y atractiva. La práctica de cocinar va preparando al novato/a, ratificando algunos de aquellos saberes, rectificando otros, y posibilitando que se convierta en cocinera/o. En la práctica se confirman, modifican o amplían esos saberes.

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo. Lo que me interesa ahora, es enumerar y discutir algunos saberes fundamentales para la práctica educativa-crítica. Contenidos cuya comprensión, tan clara y tan lúcida como sea posible, debe ser elaborada en la práctica formadora. Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que **enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.**

¹ El término discencia como otros en Freire es un neologismo, es decir, un vocablo nuevo o giro nuevo en una lengua.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el sujeto formador es con quien me considero objeto, es decir, que él o ella es el sujeto que me forma y yo un simple objeto formado por él o ella, me considero como un recipiente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado/a se forma y forma al ser formado/a. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. **Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.** Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien. Por eso es que, desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es un verbo transitivo- relativo. Verbo que pide un objeto directo -alguna cosa- y un objeto indirecto -a alguien. Desde el punto de vista democrático en el que me ubico, pero también desde el punto de vista del radicalismo metafísico en que me sitúo y del cual deriva mi comprensión del hombre y de la mujer como seres históricos e inacabados y sobre el cual se funda mi entendimiento del proceso de conocer, enseñar es algo más que un verbo transitivo-relativo. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible -después, preciso-trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el o la aprendiz no se vuelve capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el o la aprendiz.

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

A veces pienso en la importancia singular que está teniendo para mujeres y hombres el ser o habernos vuelto, como lo afirma François Jacob, "seres programados para aprender". Es que el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar como tarea no sólo incrustada en el aprender, sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el o la aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo/a más y más creador/a. Lo que quiero decir es lo siguiente: cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de

aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando "curiosidad epistemológica", sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto.

Eso es lo que nos lleva, por un lado, a la crítica y al rechazo de la enseñanza "bancaria", por otro lado, a comprender que, pese a la enseñanza "bancaria" que deforma la creatividad, quien aprende puede, no por causa del contenido cuyo "conocimiento" le fue transferido, sino por causa del propio proceso de aprender, hacer, como se dice en lenguaje popular, "de tripas corazón" y superar el autoritarismo y el error epistemológico del "bancarismo".

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

1. Enseñar Exige Rigor Metódico.

El o la educador/a democrático/a no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica de quien aprende, su curiosidad, su insubmisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con las y los estudiantes el rigor metódico con que deben "aproximarse" a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso "bancario" meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido. Es exactamente en este sentido como enseñar no se agota en el "tratamiento" del objeto o del contenido, hecho superficialmente sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores/as y de estudiantes creadores/as, instigadoras/es, inquietos/as, rigurosamente curiosas/os, humildes y persistentes. Forma parte de las condiciones en que es posible aprender críticamente la presuposición, por parte de las y los estudiantes, de que el o la educador/a ya tuvieron o continúan teniendo experiencias en la producción de ciertos saberes y que éstos no pueden ser simplemente transferidos a ellas y ellos. Por el contrario, en las condiciones del verdadero aprendizaje las y los estudiantes se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador/a, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y aprendido por las y los estudiantes.

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

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

En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas.

Un/a docente que piensa acertadamente deja vislumbrar a las y los estudiantes que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se "dispone" a ser sobrepasado mañana por otro. De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. La docencia-discencia y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas en el ciclo gnoseológico.

2. Enseñar Exige Investigación.

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

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

3. Enseñar Exige Respeto a los Saberes de las y los Estudiantes.

Por eso mismo pensar acertadamente impone al docente o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan las y los estudiantes, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con las y los estudiantes la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. ¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen las y los estudiantes de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo, la contaminación de los arroyos y de los riachuelos y los bajos niveles de bienestar de la población, los basureros abiertos y los riesgos que ofrecen a la salud de la gente? ¿Por qué no hay basureros abiertos en el corazón de los barrios ricos o incluso en sectores de clase media de los centros urbanos? Esta pregunta es considerada demagógica en sí misma y reveladora de la mala voluntad de quien la hace. Es pregunta subversiva, dicen ciertos defensores de la democracia.

¿Por qué no discutir con las y los estudiantes la realidad concreta a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña, la realidad agresiva en que la violencia es la constante y la convivencia de las personas es mucho mayor con la muerte que con la vida? ¿Por qué no establecer una "intimidad" necesaria entre los saberes curriculares fundamentales para las y los estudiantes y la experiencia social que ellas y ellos tienen como individuos? ¿Por qué no discutir las implicaciones políticas e ideológicas de tal falta de atención de los dominantes por las áreas pobres de la

ciudad? ¿La ética de clase incrustada en esa desatención? Porque, dirá un/a docente reaccionariamente pragmático, la escuela no tiene nada que ver con eso. La escuela no es un partido. Ella tiene que enseñar los contenidos, transferirlos a las y los estudiantes. Una vez aprendidos, éstos operan por sí mismos/as.

4. Enseñar Exige Crítica.

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

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

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

Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativa debe ser exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de "irracionalismos" resultantes de, o producidos por, cierto exceso de "racionalidad" de nuestro tiempo altamente tecnificado. Y no hay en esta consideración ningún arrebató falsamente humanista de negación de la tecnología y de la ciencia. Al contrario, es consideración de quien, por un lado, no diviniza la tecnología, pero, por

el otro, tampoco la sataniza. De quien la ve o incluso la escudriña de forma críticamente curiosa.

5. Enseñar Exige Estética y Ética.

La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética. Decencia y belleza de acuerdo. Yo estoy cada vez más convencido de que, alerta ante la posibilidad de extraviarse por el descamino del puritanismo, la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza. Una crítica permanente a los desvíos fáciles que nos tientan, a veces o casi siempre, a dejar las dificultades que los caminos verdaderos pueden presentarnos. Mujeres y hombres, seres históricos y sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros/as, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros/as, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral. Educar es, sustantivamente, formar. Divinizar o satanizar la tecnología o la ciencia es una forma altamente negativa y peligrosa de pensar. Hablar a las y los estudiantes con aires de quien es dueño de la verdad es un rotundo desacierto. Pensar acertadamente, por el contrario, demanda profundidad y no superficialidad en la comprensión y en la interpretación de los hechos. Supone disponibilidad para la revisión de los hallazgos, reconoce no sólo la posibilidad de cambiar de opción, de apreciación, sino el derecho de hacerlo.

6. Enseñar Exige la Corporificación de las Palabras en el Ejemplo.

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

¿Qué pueden pensar las y los estudiantes de un/a docente que, hace dos semestres hablaba casi con ardor sobre la necesidad de la lucha por la autonomía de las clases populares y hoy hace un discurso pragmático y practica la transferencia unidireccional del saber hacia las y los estudiantes? ¿Qué decir del docente que, ayer de izquierda, defendía la formación de la clase trabajadora y hoy, se satisface ante el fatalismo neoliberal insistiendo, sin embargo, en que es progresista?

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

El clima de quien piensa acertadamente es el de quien busca seriamente la seguridad en la argumentación, es el de quien, al discordar con su oponente, no tiene por qué alimentar contra él o contra ella una rabia desmedida, a veces mayor que la propia razón de la discordancia.

7. Enseñar Exige Rechazo de Cualquier forma de Discriminación.

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

También el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia. Cuán lejos estamos de ella cuando vivimos en la impunidad de los que matan niños/as en las calles, de los que asesinan campesinas/os que luchan por sus derechos, de los que discriminan a las y los negros/as, de los que subestiman a las mujeres. Pensar y hacer de manera errada, por lo visto no tienen nada que ver con la humildad que el pensar acertadamente exige.

La tarea coherente del docente que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al estudiante con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo.

8. Enseñar Exige Reflexión Crítica sobre la Práctica.

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

profesor/a asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de intelectuales iluminados que se escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el o la docente formador/a. Por otro lado, es preciso insistir otra vez en que tanto la matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia curiosidad, característica del fenómeno vital. Lo que hay que hacer es posibilitar que, al volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua se vaya volviendo crítica.

Por esto, el momento fundamental en la formación de las y los docente es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto, que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe "aproximarlo" a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor. Por otro lado, cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica. La asunción que el sujeto hace de sí en una cierta forma de estar siendo es imposible sin la disponibilidad para el cambio; para cambiar, y de cuyo proceso también se hace necesariamente sujeto.

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

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

9. Enseñar Exige el Reconocimiento y la Identidad Cultural.

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

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

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

A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un estudiante un simple gesto del docente. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como, fuerza formadora o como contribución a la formación del estudiante por sí mismo/a. Este saber, el de la importancia de esos gestos que se multiplican diariamente en las intrigas del espacio escolar, es algo sobre lo que tendríamos que reflexionar seriamente. Es una pena que el carácter socializante de la escuela, lo que hay de informal en la experiencia que se vive en ella, de formación o de deformación, sea desatendido. Se habla casi exclusivamente de la enseñanza de los contenidos, enseñanza lamentablemente casi siempre entendida como transferencia del saber. Creo que una de las razones que explican este descuido en

torno de lo que ocurre en el espacio-tiempo de la escuela, que no sea la actividad de la enseñanza, viene siendo una comprensión estrecha de lo que es educación y de lo que es aprender.

En el fondo, nos pasa inadvertido que fue aprendiendo socialmente como mujeres y hombres, históricamente, descubrieron que es posible enseñar. Si tuviéramos claro que fue aprendiendo como percibimos que es posible enseñar, entenderíamos con facilidad la importancia de las experiencias informales en las calles, en las plazas, en el trabajo, en los salones de clase de las escuelas, en los patios de los recreos, donde diferentes gestos de estudiantes, del personal administrativo, del personal docente, se cruzan llenos de significación. Hay una naturaleza testimonial en los espacios tan lamentablemente relegados de las escuelas: ¿cómo exigir a niños y niñas un mínimo de respeto a los pupitres, a las mesas, a las paredes si el poder político demuestra absoluta despreocupación por las escuelas mismas? Es increíble que no imaginemos la significación del "discurso" formador que hace que una escuela sea respetada en su espacio. La elocuencia del discurso "pronunciado" sobre y por la limpieza del suelo, sobre la belleza de los salones, sobre la higiene de los sanitarios, sobre las flores que adornan. Hay una pedagogicidad indiscutible en la materialidad del espacio.

Pormenores por el estilo son a los que casi siempre se les da poca o ninguna atención, pese a tener gran peso en la evaluación de la experiencia educativa de docentes y estudiantes. Lo que importa en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser "educado", va generando valor.

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

II. Enseñar No es Transferir Conocimientos.

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando se entra en un salón de clases se debe actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de las y los estudiantes, a sus inhibiciones.

Es preciso insistir. Saber que enseñar no es transferir conocimiento, no sólo requiere ser aprehendido por docentes y estudiantes en sus razones de ser ontológica, política, ética, epistemológica y pedagógica, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido.

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

Fuera de eso, me enredo en la trama de contradicciones en la cual mi testimonio, inauténtico, pierde eficacia. Me vuelvo tan falso como quien estimula el clima democrático en la escuela por medios autoritarios.

Pensar acertadamente es una postura exigente, difícil, a veces penosa, que tenemos que asumir frente a otros/as y con otros/os, de cara al mundo. Es difícil, entre otras cosas, por la vigilancia constante que tenemos que ejercer sobre nosotros/as mismas/os para evitar los simplismos, las facilidades, las incoherencias burdas. Es difícil porque no siempre tenemos el valor indispensable para no permitir que la rabia que podemos sentir por alguien se convierta en una rabia que genere un pensar equivocado y falso. Por más que una persona me desagrade yo no puedo menospreciarla con un discurso en el cual, decreto su incompetencia absoluta. Discurso en que, engreídamente, la trato con desdén, desde lo alto de mi falsa superioridad.

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

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

1. Enseñar Exige Conciencia del Inacabamiento.

Como docente crítico, debo ser "aventurero/a" responsable, predispuesto/a al cambio, a la aceptación de lo diferente. Nada de lo que experimenté en mi vivencia docente debe necesariamente repetirse. Repito, sin embargo, como inevitable, la inmunidad de mí mismo/a, radical, delante de las y los otros/as y del mundo. Mi inmunidad ante las y los otros/as y ante el mundo mismo es la manera radical en que me experimento como ser cultural, histórico, inacabado y consciente del inacabamiento.

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

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

La invención de la existencia implica, hay que repetirlo, necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en niveles más profundos y complejos que lo que ocurría y en el dominio de la vida, la "espiritualización" del mundo, la posibilidad de embellecer o de afear el mundo y todo eso definiría a mujeres y hombres como seres

éticos. Capaces de intervenir el mundo, de comparar, de juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de grandes acciones, de testimonios dignificantes, pero capaces también de impensables ejemplos de bajeza e indignidad. Sólo los seres que se volvieron éticos pueden romper con la ética. No se sabe de ciervos que hayan asesinado cobardemente a otros ciervos, y después hayan visitado a sus "familiares" para pedir perdón. No se sabe de leones africanos que hayan lanzado bombas altamente destructoras en "ciudades" de leones asiáticos.

A partir del momento en que los seres humanos, al intervenir en el soporte, fueron creando el mundo, inventaron el lenguaje con que pasaron a darle nombre a las cosas que hacían con su acción sobre el mundo, en la medida en que se fueron preparando para entender el mundo y crearon en consecuencia la necesaria comunicabilidad de lo entendido, ya no fue posible existir salvo estando disponible a la tensión radical y profunda entre el bien y el mal, entre la dignidad y la indignidad, entre la decencia y el impudor, entre la belleza y la fealdad del mundo. Es decir, ya no fue posible existir sin asumir el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política. Y todo eso nos lleva de nuevo a lo imperioso de la práctica formadora, de naturaleza eminentemente ética. Y todo eso nos lleva de nuevo al radicalismo de la esperanza. Sé que las cosas pueden incluso empeorar, pero también sé que es posible intervenir para mejorarlas.

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

2. Enseñar Exige el Reconocimiento de estar Condicionado/a.

Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo. Ésta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado. La diferencia entre el inacabado que no se sabe como tal y el inacabado que histórica y socialmente logró la posibilidad de saberse inacabado. Me gusta ser persona porque, como tal, percibo a fin de cuentas que la construcción de mi presencia en el mundo, que no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende fuera de la tensión entre lo que heredo genéticamente y lo que heredo social, cultural e históricamente, tiene mucho que ver conmigo mismo/a. Sería irónico

si la conciencia de mi presencia en el mundo no implicara en sí misma el reconocimiento de la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de mi propia presencia. No puedo percibirme como una presencia en el mundo y al mismo tiempo explicarla como resultado de operaciones absolutamente ajenas a mí. En este caso, lo que hago es renunciar a la responsabilidad ética, histórica, política y social a que nos compromete la promoción del soporte de mundo. Renuncio a participar en el cumplimiento de la vocación ontológica de intervenir en el mundo. El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con las y los otros/as, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia.

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

En los años sesenta, ya preocupado por esos obstáculos, apelé a la concientización no como una panacea, sino como un esfuerzo de conocimiento crítico de los obstáculos, valga la expresión, de sus razones de ser. Contra toda la fuerza del discurso fatalista neoliberal, pragmático y reaccionario, insisto hoy, sin desvíos idealistas, en la necesidad de la concientización. Insisto en su actualización. En verdad, como uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica. En lugar de extraña, la concientización es natural al ser que, inacabado, se sabe inacabado. Por eso la cuestión sustantiva no está en el inacabamiento puro ni en la inconclusión pura. La inconclusión forma parte de la naturaleza del fenómeno vital. Inconclusos somos nosotros, mujeres y hombres pero también inconclusas son los animales y plantas que nos rodean.

Entre nosotros, mujeres y hombres, a la inconclusión se la conoce como tal. Es más, la inconclusión que se reconoce a sí misma implica necesariamente la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda. Histórico-socioculturales, mujeres y hombres nos volvemos seres en quienes la curiosidad, desbordando los límites que le son peculiares en el dominio vital, se torna fundadora de la producción del conocimiento. Es más, la curiosidad ya es conocimiento.

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

fundamental que insistamos en esto porque podemos negar o traicionar la propia ética. El docente que, al enseñar geografía, "castra" la curiosidad del estudiante en nombre de la eficacia de la memorización mecánica de la enseñanza de los contenidos, limita la libertad del estudiante, su capacidad de aventurarse.

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

Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados/as. No fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad. También es en la inconclusión, de la cual nos hacemos conscientes y que nos introduce en el movimiento permanente de búsqueda, donde se levanta la esperanza.

Éste es un saber fundador de nuestra práctica educativa, de la formación docente, y de nuestra inconclusión asumida. Lo ideal es que, en la experiencia educativa, estudiantes y docentes juntos, "convivan" con este y con otros saberes de los que hablaré de tal manera que se vayan volviendo sabiduría. No tengo ninguna duda de que, inacabados/as y conscientes del inacabamiento, abiertos/as a la búsqueda, curiosos/as, "programados/os" para aprender", ejercitaremos nuestra capacidad de aprender y de enseñar cuanto más nos hagamos sujetos y no puros objetos del proceso.

3. Enseñar Exige Respeto a la Autonomía de las y los Estudiantes.

Otro saber necesario a la práctica educativa, y que se apoya en la misma raíz que acabo de discutir -la de la inconclusión del ser que se sabe inconcluso-, es el que se refiere al respeto debido a la autonomía del ser del estudiante (del niño, niña, joven o adulto/a). Como docente debo estar constantemente alerta con relación a este respeto, que implica igualmente el que debo tener por mí mismo/a. No está de más repetir una afirmación hecha varias veces a lo largo de este texto -el inacabamiento de que nos hicimos conscientes nos hizo seres éticos. El respeto a la autonomía y a

la dignidad de cada uno/a es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos/as a otros/as. Precisamente por éticos es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la de transgresión. El o la docente que menosprecia la curiosidad del estudiante, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su fonética; el docente que trata con ironía al estudiante, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el docente que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del estudiante, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia. Es en este sentido como el docente autoritario/a, que por eso mismo ahoga la libertad del estudiante, al menospreciar su derecho de ser curioso/a e inquieta/o, tanto como el docente permisivo/a rompe con el radicalismo del ser humano -el de su inconclusión asumida donde se arraiga la eticidad. Es también en este sentido como la capacidad del diálogo verdadero, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos. Es preciso dejar claro que la transgresión de la eticidad nunca puede ser vista o entendida como virtud, sino como ruptura de la decencia. Lo que quiero decir es lo siguiente: que alguien se vuelva machista, racista, clasista, lo que sea, pero que se asuma como transgresor de la naturaleza humana. Que no se venga con justificaciones genéticas, sociológicas o históricas o filosóficas para explicar la superioridad de la blanquitud sobre la negritud, de los hombres sobre las mujeres, de los patrones sobre los obreros/as. Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del estudiante exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber.

4. Enseñar Exige Buen Juicio.

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

deber. Todavía no resolvemos bien entre nosotros/as la tensión que la contradicción autoridad-libertad nos crea y **confundimos casi siempre autoridad con autoritarismo, libertinaje con libertad.**

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

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

Mi buen juicio me dice, por ejemplo, que es inmoral afirmar que el hambre y la miseria a que están expuestos millones de personas son una fatalidad frente a la cual sólo hay una cosa que para hacer: esperar pacientemente a que cambie la realidad. Mi buen juicio me dice que eso es inmoral y exige de mi rigor científico la afirmación de que es posible cambiar esta injusta realidad.

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

Es mi buen juicio, en primer lugar, el que me hace sospechar, como mínimo que no es posible que la escuela, sí está de verdad involucrada en la formación de las y los

estudiantes, se aleje de las condiciones sociales, culturales, económicas de sus familias y de la comunidad que la rodea. No es posible respetar a las y los estudiantes, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellas y ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los "conocimientos hechos de experiencia" con que llegan a la escuela. El respeto debido a dignidad del estudiante no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que trae consigo a la escuela.

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

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

¿Cómo puedo yo, en verdad, continuar hablando del respeto a la dignidad de las y los estudiantes si les trato con ironía, si les discrimino, si les inhibo con mi arrogancia?; ¿Cómo puedo continuar hablando de mi respeto a las y lo estudiantes si el testimonio que les doy es el de la irresponsabilidad, el de quien no cumple con su deber, el de quien no se prepara u organiza para su práctica, el de quien no lucha por sus derechos ni protesta contra las injusticias? La práctica docente, específicamente humana, es profundamente formadora y por eso, debe mantener coherencia ética.

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

Docentes autoritarios/as, docentes permisivas/os, docentes competentes, serios/s, docentes incompetentes, irresponsables, docentes amorosos/as con la vida y de la gente, docentes mal queridos/as, siempre con rabia hacia las personas y el mundo, fríos/as, burocráticos/as, racionalista, ninguno/a pasa por las y los estudiantes sin dejar su huella. De allí la importancia del ejemplo que ofrezca las y los docentes de su lucidez y de su compromiso en la pelea por la defensa de sus derechos, así como

por la exigencia de las condiciones necesarias para el ejercicio de sus deberes. Las y los docentes tienen el deber de dar sus clases, de realizar su tarea docente. Para eso, requieren condiciones favorables, higiénicas, espaciales, estéticas, sin las cuales se mueven con menos eficacia en el espacio pedagógico. A veces las condiciones son tan malas que ni se mueven. La falta de respeto a este espacio es una ofensa a estudiantes, docentes y a la práctica pedagógica misma.

5. Enseñar Exige Lucha por los Derechos de las y los Docentes.

Si hay algo que las personas necesitan saber, desde la más tierna edad, es que la lucha en favor del respeto hacia las y los docentes y por la educación, implica la pelea por mejores salarios y condiciones laborales para las y los profesores/as. La lucha de las y los docentes en defensa de sus derechos y de su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo externo a la actividad docente, sino algo intrínseco a ella. El combate en favor de la dignidad de la práctica docente es tan parte de ella misma como el respeto que el docente debe tener a la identidad de las y los estudiantes, a su derecho de ser.

Una de las formas de lucha contra la falta de respeto del poder político hacia la labor pedagógica es, por un lado, nuestro rechazo a transformar nuestra actividad docente en una pura "chamba" o "pega", y, por el otro, nuestra negativa a entenderla y a ejercerla como práctica afectiva de "tíos y tías", pues las y los docentes deben verse a sí mismos/as como profesionales.

6. Enseñar Exige la Aprehensión de la Realidad.

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

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

Nuestra capacidad de aprender, de donde viene la de enseñar, sugiere, o, más que eso, implica nuestra habilidad de aprehender la sustantividad del objeto aprendido.

La memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del contenido. En este caso, el o la estudiante funciona mucho más como paciente de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción. Es precisamente gracias a esta habilidad de aprehender la sustantividad del objeto como nos es posible reconstruir un mal aprendizaje, en el cual el o la estudiante fue un simple paciente de la transferencia del conocimiento hecha por el o la docente.

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

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

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

Si mi opción es progresista y he sido y soy coherente con ella, no puedo, como docente, permitirme la ingenuidad de pensarme igual al estudiante, de desconocer la especificidad de la tarea del docente, ni puedo tampoco, por otro lado, negar que mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el o la estudiante vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del docente. Si trabajo con niños, niñas y jóvenes, debo estar atento/a a la difícil travesía o senda de la heteronomía a la autonomía, atento a la responsabilidad de mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda inquieta de las y los estudiantes; si trabajo con jóvenes y adultos/as, debo estar no menos atento con respecto a lo que mi trabajo pueda significar como estímulo o no a la ruptura necesaria con algo mal fundado que está a la espera de superación. Antes que nada, mi posición debe ser de respeto a la persona que quiera cambiar o que se niegue a cambiar. No puedo negarle ni esconderle mi posición pero no puedo desconocer su derecho a rechazarla. En nombre del respeto que debo a las y los

estudiantes no tengo por qué callarme, por qué ocultar mi opción política y asumir una neutralidad que no existe. Ésta, la supresión del docente en nombre del respeto a las y los estudiantes, tal vez sea la mejor manera de no respetarles. Mi papel, por el contrario, es el de quien declara el derecho de comparar, de escoger, de romper, de decidir y estimular la asunción de ese derecho por parte de las y los educandos.

Recientemente, en un encuentro público, un joven recién ingresado a la universidad me dijo cortésmente: "No entiendo cómo defiende usted a los Sin-Tierra, que en el fondo son unos alborotadores creadores de problemas." Yo le respondí: "Puede haber alborotadores entre los Sin-Tierra, pero su lucha es legítima y ética. Creadora de problemas es la resistencia reaccionaria de los que se oponen a sangre y fuego a la reforma agraria. La inmoralidad y el desorden están en el mantenimiento de un orden injusto", dije. La conversación, aparentemente, terminó allí. El joven apretó mi mano en silencio. No sé cómo habrá "tratado" después la cuestión, pero fue importante que hubiera dicho lo que pensaba y que hubiera oído de mí lo que me parece justo que debía decir.

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

7. Enseñar Exige Alegría y Esperanza.

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

Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que docentes y estudiantes podemos juntos/as aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos/as igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría. En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza no es algo que se yuxtaponga a ella. La esperanza forma parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predispuesto a participar en un movimiento de búsqueda constante y, segundo, que se buscara sin esperanza. La desesperanza es la negación de la esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la desesperanza es el aborto de este ímpetu. La esperanza es un condimento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría historia, sino puro determinismo. Sólo hay

historia donde hay tiempo problematizado y no pre-dado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la historia.

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

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

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

La desproblematización del futuro, no importa en nombre de qué, es una ruptura violenta con la naturaleza humana social e históricamente en proceso de constitución.

Recientemente tuve una conversación, que llamaría ejemplar, con un joven educador popular que a cada instante, a cada palabra, a cada reflexión, reflejaba la coherencia con que vive su opción democrática y popular. Caminábamos, Danilson Pinto y yo, con el alma abierta al mundo, curiosos, receptivos, por las sendas de una favela donde temprano se aprende que sólo a costa de mucha testarudez se consigue tejer la vida con su casi ausencia -negación-, con carencia, con amenazas, con desesperación, con ofensa y dolor. Tropezando en el dolor humano, nos preguntábamos acerca de un sinnúmero de problemas. ¿Qué hacer, en cuanto educadores/as, trabajando en un contexto como éste? ¿Hay realmente algo que hacer? ¿Cómo hacer lo que hay que hacer? ¿Qué necesitamos saber las y los educadores/as, para hacer viables incluso nuestros primeros encuentros con mujeres, hombres y niños cuya humanidad es negada y traicionada, cuya existencia es aplastada? La realidad, sin embargo, no es inexorablemente ésta. Es ésta como podría ser otra y para que sea otra es que las y los oprimidos/as necesitamos luchar. Yo me sentiría, más que triste, desolado y sin encontrarle sentido a mi presencia en el mundo, si fuertes e indestructibles razones me convencieran de que la existencia humana se da en el dominio de la determinación. Dominio en el que difícilmente se podría hablar de opciones, de decisión de libertad, de ética. "¿Qué hacer? La

realidad es así", sería el discurso universal. Discurso monótono, repetitivo como la propia existencia humana. En una historia así determinada las posiciones rebeldes no tienen cómo volverse revolucionarias.

Tengo derecho de sentir rabia, de manifestarla, de tenerla como motivación para mi pelea tal como tengo el derecho de amar, de expresar mi amor al mundo, de tenerlo como motivación para mi pelea porque, vivo la historia como tiempo de posibilidad y no de determinación. Si la realidad fuera así porque estuviera dicho que así debe ser no habría siquiera por qué sentir rabia. Mi derecho a la rabia presupone que, en la experiencia histórica de la cual participo, el mañana no es algo pre-dado, sino un desafío, un problema. Mi rabia, mi justa ira, se funda en mi rebelión frente a la negación del derecho de "ser más" inscrito en la naturaleza de los seres humanos. Por eso no puedo cruzar los brazos fatalistamente ante la miseria, eximiéndome, de esa manera, de mi responsabilidad en el discurso cínico y "tibio" que habla de la imposibilidad de cambiar porque la realidad es así. El discurso de la adaptación o de su defensa, el discurso de la exaltación del silencio impuesto del que resulta la inmovilidad de las y los silenciados/as, el discurso del elogio de la adaptación considerada como destino es un discurso negador de la humanización de cuya responsabilidad no podemos eximirnos.

8. Enseñar Exige la Convicción de que el Cambio es Posible.

Uno de los primeros saberes, indispensables para quien al llegar a favelas o a realidades marcadas por la traición a nuestro derecho de ser, pretende que su presencia se vaya convirtiendo en convivencia, que su estar en el contexto se vaya volviendo estar con él, es el saber del futuro como problema y no como inexorabilidad. Es el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias. No soy sólo objeto de la historia sino que soy igualmente su sujeto. En el mundo de la historia, de la cultura, de la política, compruebo, no para adaptarme sino para cambiar. En el propio mundo físico, mi comprobación no me lleva a la impotencia. El conocimiento sobre los terremotos desarrolló toda una ingeniería que nos ayuda a sobrevivirlos. No podemos eliminarlos pero podemos disminuir los daños que nos causan. Al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la de simplemente adaptarnos a ella. Es por eso también por lo que no me parece posible ni aceptable la posición ingenua o, peor, astutamente neutra de quien estudia, ya sea física, biología, sociología, matemática o pedagogía. Nadie puede estar en el mundo y con otros/as de manera neutral. No puedo estar en el mundo, con las manos enguantadas, solamente comprobando. En mí la adaptación es sólo el camino para la inserción, que implica

decisión, elección intervención en la realidad. Hay preguntas que debemos formular insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar. De estudiar sin compromiso como si de repente, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un externo y distante mundo, ajeno a nosotros/as como nosotras/os a él.

¿En favor de qué estudio? ¿En favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién estudio?

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

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

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

Es a partir de este saber fundamental: cambiar es difícil pero es posible, como vamos a programar nuestra acción político-pedagógica, sin importar si el proyecto

con el cual nos comprometemos es de alfabetización de adultos/as o de infantes, de acción sanitaria o de formación de mano de obra técnica.

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

No puedo aceptar como táctica del buen combate la política del cuanto peor mejor, pero tampoco puedo aceptar, impasible, la política asistencialista que, al anestesiar la conciencia oprimida, prorroga la necesaria transformación de la sociedad. No puedo prohibir que las y los oprimidos/as con los que trabajo en una favela voten por candidatos reaccionarios, pero tengo el deber de advertirles sobre el error que cometen, de la contradicción en que se enredan. Votar por el político reaccionario es ayudar a la preservación del statu quo.

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

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

Si, por un lado, no puedo adaptarme o "convertirme" al saber ingenuo de los grupos populares, por el otro, si soy realmente progresista, no puedo imponerles

arrogantemente mi saber como el verdadero. El diálogo en el que se va desafiando al grupo popular a pensar su historia social como experiencia igualmente social de sus miembros, va revelando la necesidad de superar ciertos saberes que, desnudos, van mostrando su "incompetencia" para explicar los hechos.

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

Recientemente, en un debate sobre la vida en la favela, oí de un joven obrero que ya había pasado el tiempo en que él se avergonzaba de ser favelado. "Ahora -decía-, me enorgullezco de todos nosotros, compañeros y compañeras, de lo que hemos hecho con nuestra lucha, de nuestra organización. No es el favelado el que debe tener vergüenza de la condición de favelado sino aquel que, viviendo bien y fácil, nada hace para transformar la realidad que produce la favela. Eso lo aprendí con la lucha." Es posible que ese discurso del joven obrero no hubiera provocado nada o casi nada al militante autoritario mesiánico. Es incluso posible que la reacción del joven -más revolucionarista que revolucionario- fuera negativa al razonamiento del favelado, entendido como expresión de quien se inclina más hacia el acomodo que hacia la lucha. En el fondo, el discurso del joven obrero era la nueva lectura que él hacía de su experiencia social de favelado. Si ayer se culpaba, ahora se volvía capaz de percibir que no era sólo responsabilidad suya el encontrarse en esa condición. Pero, sobre todo, se tornaba capaz de percibir que la situación del favelado no es irrevocable. Su lucha fue más importante en la constitución de su nuevo saber que el discurso sectario del militante mesiánicamente autoritario.

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

Es importante tener siempre claro que inculcar en las y los dominados/as la responsabilidad de su situación forma parte del poder ideológico dominante. De allí la culpa que ellas y ellos sienten, en determinado momento de sus relaciones con su contexto y con las clases dominantes, por encontrarse en esta o aquella situación de desventaja. La respuesta que recibí de una mujer sufrida, en San Francisco, California, en una institución de asistencia a los pobres, es ejemplar. Hablaba con dificultad del problema que la afligía y yo, sin tener casi qué decir, afirmé indagando: "Usted es norteamericana, ¿no es verdad?" "No. Soy pobre", respondió, como si estuviera pidiendo disculpas a la "norteamericanidad" por su fracaso en la vida. Me

acuerdo de sus ojos azules anegados en lágrimas expresando su sufrimiento y la asunción de la culpa por su "fracaso" en el mundo. Personas como ella forman parte de las legiones de ofendidos/as que no ubican la razón de ser de su dolor en la perversidad del sistema social, económico, político en que viven, sino en su propia incompetencia. Mientras se sientan así, piensen así y actúen así, reforzarán el poder del sistema.

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

9. Enseñar Exige Curiosidad.

Si existe una práctica ejemplar como negación de la experiencia formadora es la que dificulta o inhibe la curiosidad de las y los estudiantes y, en consecuencia, la del docente. Es que el o la docente que sigue procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad de las y los estudiantes, termina por entorpecer su propia curiosidad. Ninguna curiosidad se sustenta éticamente en el ejercicio de la negación de la otra curiosidad. La curiosidad de padres y madres que sólo se experimenta en el sentido de saber cómo y dónde anda la curiosidad de sus hijos/as se burocratiza y perece. La curiosidad que silencia a otra también se niega a sí misma. El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que las y los estudiantes van aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente.

Como docente debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no aprendo ni enseño. Ejercer mi curiosidad de manera correcta es un derecho que tengo como persona y al que corresponde el deber de luchar por ese derecho. Con la curiosidad domesticada puedo alcanzar la memorización mecánica del perfil de este o de aquel objeto, pero no el aprendizaje real o el conocimiento cabal del objeto. La construcción o la producción del conocimiento del objeto implica el ejercicio de la curiosidad, su capacidad crítica de

"tomar distancia" del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de "cercar" el objeto o hacer su aproximación metódica, su capacidad de comparar, de preguntar.

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

En este sentido, un/a buen/a docente es quien consigue, mientras habla, traer al estudiante hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esa manera su aula es un desafío y no una "canción de cuna". Sus estudiantes se cansan, no se duermen. Se cansan porque acompañan las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres.

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

El experimento se podría ajustar y profundizar al punto, por ejemplo, de realizar un seminario quincenal para debatir los diversos tipos de curiosidad así como sus desdoblamientos. El ejercicio de la curiosidad la hace más críticamente curiosa, más metódicamente "perseguidora" de su objeto. Cuanto más se intensifica la curiosidad espontánea, pero sobre todo, cuanto más se "rigoriza," tanto más epistemológica se va volviendo.

El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser. Un ruido, por ejemplo, puede provocar mi curiosidad. Observo el espacio donde parece que se está produciendo y agudizo el oído.

Procuro comparar con otro ruido cuya razón de ser ya conozco. Investigo mejor el espacio. Admito varias hipótesis en tomo de la posibilidad del origen del ruido. Elimino algunas hasta que llego a su explicación.

Una vez satisfecha una curiosidad, la capacidad que tengo de inquietarme y buscar continúa en pie. No habría existencia humana sin nuestra apertura de nuestro ser al mundo, sin la transitividad de nuestra conciencia. Cuanto más realizo estas operaciones con un mayor rigor metódico tanto más me aproximo con mayor exactitud a los hallazgos de mi curiosidad.

Como ya se ha dicho, uno de los saberes fundamentales para mi práctica educativa crítica es el que me advierte de la necesaria promoción de la curiosidad espontánea a curiosidad epistemológica.

