

paulo freire

pedagogía de la indignación

cartas pedagógicas
en un mundo revuelto



Traducción: Ana Laura Grajero

paulo freire
**pedagogía de
la indignación**

cartas pedagógicas
en un mundo revuelto

 **siglo veintiuno**
editores

siglo xxi editores, méxico

CERRO DEL AGUA 248, PASEO DE TERRENO
04310 MÉXICO, D.F.
www.sigloxxieditores.com.mx

siglo xxi editores, argentina

GUATEMALA 4824, C1425BUP
BUENOS AIRES, ARGENTINA
www.sigloxxieditores.com.ar

salto de página

ALMACÉN 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.saltodepagina.com

biblioteca nueva

ALMACÉN 38
28010 MADRID, ESPAÑA
www.bibliotecanueva.es

anthropos

EDIFICACIÓN 208, BARRIOS
08007 BARCELONA, ESPAÑA
www.anthropos-editorial.com

Freire, Paulo

Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto.- 1ª ed. - Buenos Aires : Siglo Veintiuno Editores, 2012.

176 p.: il.; 14x21 cm. - (Biblioteca Clásica de Siglo Veintiuno)

Traducido por: Ana Laura Grañero // ISBN 978-987-629-228-3

1. Ciencias de la Educación. 2. Pedagogía. I. Ana Laura Grañero, trad. II. Título.
CDD 370.158

Título original: *Pedagogia da Indignação*

© Editora Villa das Letras

© 2012, Siglo Veintiuno Editores, S. A.

Ilustraciones de cubierta e interior: Mariana Nemitz

Diseño de cubierta: Peter Tjebbes

ISBN 978-987-629-228-3

Impreso en Elías Porter Talleres Gráficos // Plaza 1202,
Buenos Aires, en el mes de agosto de 2012

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en Argentina // Made in Argentina

Índice

Presentación	11
<i>Ana María Araújo Freire</i>	
Carta-prefacio a Paulo Freire	17
<i>Balduino A. Andreola</i>	
Primera parte	
CARTAS PEDAGÓGICAS	
Primera carta. Del espíritu de este libro	33
Segunda carta. Del derecho y del deber de cambiar el mundo	63
Tercera carta. Del asesinato de Galdino Jesús dos Santos, indio pataxó	79
Segunda parte	
OTROS ESCRITOS	
Descubrimiento de América	89
Alfabetización y miseria	95
Desafíos de la educación de adultos frente a la nueva reestructuración tecnológica	109
La alfabetización en televisión	131
Educación y esperanza	143
Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño	151

Cântico Eclesiástico

Escolhi a sombra desta árvore para
reposar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.

Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.

Suavely meu corpo, que o Sol queimará;
minhas mãos ficarão calçadas;
meus pés apertarão o mistério dos caminhos;
meus sentidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera
porque o meu tempo de espera é um
tempo de que fazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque és resaca a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.

Estarei preparando a tua chegada
como o poldineiro prepara o jardim
para a rosa que se abre na primavera.

Doulo Freire
quinta-março-1971.

Canción obvia

Elegí la sombra de este árbol para
descansar de lo mucho que haré
mientras te espero.
Quien espera en la pura espera
vive un tiempo de espera vana.
Por eso, mientras te espero
trabajaré los campos y
conversaré con los hombres.
Mi cuerpo sudará, quemado por el sol,
mis manos se llenarán de callos;
mis pies aprenderán el misterio de los caminos;
mis oídos oirán más,
mis ojos verán lo que antes no vieron,
mientras te espero.
No te esperaré en la pura espera
porque mi tiempo de espera es un
tiempo de quehacer.
Desconfiaré de aquellos que vendrán a decirme,
en voz baja y cautelosa:
es peligroso hacer
es peligroso hablar
es peligroso caminar
es peligroso esperar como tú esperas,
porque esos espantan la alegría de tu llegada.
Desconfiaré también de aquellos que vendrán a decirme,
con palabras fáciles, que ya has llegado,
porque al anunciarte ingenuamente,
más bien te denuncian.
Estaré preparando tu llegada
como el jardinero prepara el jardín
para la rosa que se abrirá en primavera.

Paulo Freire, Ginebra, marzo de 1971

Presentación

Ana María Araújo Freire

Entregar a los lectores y las lectoras de Paulo Freire el libro que estaba escribiendo cuando nos dejó, el 2 de mayo de 1997, es un momento de grandes emociones. No sólo para mí, por cierto, sino también para aquellos convencidos de que entre diciembre de 1996, cuando publicó *Pedagogía de la autonomía*, y mayo de 1997, Paulo no había dejado de volcar al papel sus ideas siempre creativas. Que, durante casi un semestre, había continuado expresando por escrito su preocupación de educador-político. Quienes así pensaban y esperaban no se equivocaron. Ahora, si bien no hemos superado todas las angustias, incertidumbres, expectativas y tristezas que nos provoca el hecho de que Paulo ya no esté entre nosotros, podemos conmemorar con alegría su retorno a las editoriales y librerías, en principio, con su último trabajo.

Hasta entonces no había leído las veintinueve páginas manuscritas de las "Cartas", una de las formas de comunicación que más le gustaba utilizar a Paulo.¹ Apenas conocía los temas tratados (y los que él no tuvo

¹ Sobre la predilección de Paulo por escribir, algunas veces, sus ensayos en forma de cartas, véase Paulo Freire, *Cartas a Cristina*, San Pablo, Paz e Terra, 1994, en Ana María Araújo Freire, "Notas: Introdução", pp. 237-242.

tiempo de escribir), pues siempre andaba hablando, discutiendo y comentando con alegría o indignación los hechos sobre los que fundamentaría su nuevo discurso antropológico-político. Fue difícil para mí comenzar a leer estas páginas. Tenía miedo. Como si al hacerlo confirmara el hecho consumado de su ausencia, tan doloroso como irreversible. Leer un libro incompleto de Paulo implicaría afrontar, una vez más, su muerte. Cuando una relación amorosa como la nuestra se interrumpe abruptamente, los que no nos fuimos quedamos perplejos, espantados, aterrados al tomar conciencia –incluso antes de que podamos percibir la pérdida que acabamos de sufrir– del dolor brutal que quedará alojado eternamente en nosotros.

Esos instantes (¿días?) son también de un sufrimiento que nos marca para siempre, tanto como el luto consciente. ¿Crear en la ausencia para siempre? ¿Aceptar que el compañero de todos los días y de todas las horas partió cuando todavía deseaba quedarse mucho tiempo entre nosotros? Mi primera reacción fue, entonces, un intento inútil de eludir la realidad. Me resguardaba, entre otras maneras,² evitando leer sus escritos, para no enfrentar la situación de sufrimiento que me embargaba desde el instante mismo en que me enteré de su muerte. Por eso, en cuanto pude me escapé para no verme obligada a confirmar que, además de no poder tocarme, escucharme ni mirarme, Paulo tampoco podría escribir nunca más.

En aquellas horas de dolor indescriptible, leer estos textos hubiera significado decirme a mí misma –sobre todo porque, como siempre, estaban manuscritos– que

las “Cartas pedagógicas” (así las llamó desde el primer momento) habían quedado definitivamente inacabadas. Pero no porque él hubiese abandonado de forma deliberada el libro, pues Paulo sentía un placer muy especial cuando concretaba la tarea que se había impuesto: escribir (¡y de qué modo tan bello lo hacía!). Para él escribir era un ejercicio epistemológico o una tarea eminentemente política; y era, además de un gusto, un deber. Y debido a eso, con seriedad y ética, jamás se negó a ese quehacer.

Pasaron los meses, muchos meses, tal vez un año desde aquella madrugada de pérdida hasta el momento en que comencé a ejecutar mis decisiones, que hoy dieron por resultado este libro. Sólo cuando pude comprender todo lo que me pasaba, me fue posible entender que era necesario enfrentar las emociones y leer las “Cartas”. Luego de analizarlas bajo la perspectiva de su incompletud, tuve la certeza de que debía publicarlas, de que no podía seguir negándoles este legítimo derecho a los estudiosos(as) de su obra y, sobre todo, al propio Paulo. Comprendí que estos textos son fundamentales para quienes estudian la obra freireana, tanto porque en ellos aparecen sus últimas reflexiones escritas como por la importancia de los temas tratados y el modo de abordarlos. Sólo entonces comprendí que esa era mi tarea y me entregué a ella con fervor.

En un primer momento consideré oportuno invitar a algunos educadores y educadoras, vinculados con la teoría y/o con la praxis de Paulo, para que escribieran cartas de respuesta. Serían cartas sobre las reflexiones propias de cada uno y una construidas a partir de los temas provocadores y actuales que Paulo había tratado en sus “Cartas pedagógicas”.

Dando tiempo al tiempo, ansiosa algunas veces, reflexionando serenamente otras, “pacientemente impa-

² Véase Ana Maria Araújo Freire, *Nita e Paulo, crônicas de amor*, San Pablo, Olho D'Água, 1998.

ciente”, como habría dicho mi marido, decidí por fin que estas palabras postreras debían conformar un libro exclusivamente suyo como autor. Un libro con sus palabras e ideas, con sus emociones y preocupaciones, con su sabiduría y sensibilidad, y con unas pocas palabras más destinadas a contextualizar³ cada una de las “Cartas pedagógicas”. Si bien por un lado tenía muy clara esta opción, por otro lado consideraba que las “Cartas”, al formar un todo muy pequeño en número, debían editarse como parte de un libro que se completaría con “otros escritos” de Paulo.

Esos “otros escritos”, reunidos aquí en la segunda parte, comprenden una selección de seis textos, cinco de ellos concluidos en 1996. “Alfabetización y miseria”, “Desafíos de la educación de adultos frente a la nueva reestructuración tecnológica” y “La alfabetización en televisión” fueron desarrollados para algunas conferencias que dictó en esa época. “Educación y esperanza”, “Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño” fueron pensados y escritos especialmente para ser publicados en libros. Paulo escribió “Descubrimiento de América” en 1992, pero ese texto no fue divulgado durante la celebración de los quinientos años de la llegada del europeo al Nuevo Mundo. Forma parte de esta selección porque, a mi entender, es muy importante que se publique exactamente en el mes y el año en que se festeja, oficialmente, el “Descubrimiento de Brasil”. Una vez más, Paulo nos ofrece la posibilidad de una lectura crí-

3 Paulo ya me había pedido que hiciera notas explicativas en tres de sus libros: *Pedagogia da esperança*, San Pablo, Paz e Terra, 1992 [ed. cast.: *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007]; *Cartas a Cristina*, ob. cit., y *A sombra desta mangueira*, San Pablo, Olho D'Água, 1995 [ed. cast.: *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure, 1997].

tica de un acontecimiento crucial para que los brasileños y brasileñas puedan construir su identidad cultural verdadera,

Dado que en todos los textos escogidos para el presente libro Paulo demuestra una vez más su indignación, su legítima rabia y su amorosa generosidad, resolví que el título debía corresponderse con su actitud y comprensión constantes ante la vida y el mundo. Como sus lectores pueden comprobar, también en estos textos aparece claramente implícita su postura, arraigada profundamente en la vocación ontológica de humanidad que cada uno de nosotros tenemos y que él supo ejercer con lucidez ciudadana, incluso frente a hechos tan dramáticos y difíciles como los aquí tratados, sin apartarse jamás de la esperanza. Por cierto, es esta la matriz de la dialecticidad entre ella misma, la rabia o indignación y el amor. Por esa razón lo titulé *Pedagogía de la indignación*.⁴

No podemos olvidar que Paulo siempre sostenía que las verdaderas acciones éticas y genuinamente humanas nacen de dos sentimientos contradictorios y sólo de ellos: del amor y de la rabia. Y este libro, tal vez más que los otros, está “empapado” –como él decía– de su amor humanista y de su rabia o indignación política, dos sentimientos que se tradujeron en toda su obra porque los vivía en su existencia. Ya sea bajo la forma de *antropología política* –compasión y solidaridad auténtica-

4 Como Paulo ya había escrito un libro con el título *Pedagogia da esperança*, este podría haberse llamado *Pedagogía del amor*. Sin embargo, opté por *Pedagogía de la indignación* porque considero que este título traduce con más fuerza lo que Paulo pretendía denunciar cuando escribió los textos que lo componen. Las “Cartas pedagógicas” formarán, así pues, la primera parte del libro, y “Otros escritos”, la segunda parte.

mente humanistas—, ya bajo la forma de una *epistemología histórico-cultural* —creencia y fe en los hombres y en las mujeres y certeza de la transformación del mundo a partir de los oprimidos(as) y de las víctimas de las injusticias mediante la superación antagónica entre opresor y oprimido—, ya sea incluso bajo la forma de una *filosofía socioontológica* basada, sobre todo, en la esperanza —entendida, por lo tanto, en relación con el amor y la indignación—. Todas estas formas funcionan como factores dinamizadores y necesarios para transformar los proyectos “inéditos viables” en concreciones históricas. En este libro, Paulo nos convoca a concretar ese “inédito”, esa utopía que es la democratización de la sociedad brasileña, por medio del amor-la indignación-la esperanza. En consecuencia, el título no podía ser otro.

Para finalizar, quisiera que sus lectores y lectoras no piensen que esta es “una obra póstuma”, como tanto se hizo y todavía algunas veces se hace. Prefiero que se la considere la obra que celebra su vida.

Nita

*Tarde de verano, de sueños que se realizan
entre nostalgias inmensas.*

San Pablo, 11 de febrero de 2000

Carta-prefacio a Paulo Freire

Balduino A. Andreola⁵

Paulo,

Recibí tus “Cartas pedagógicas”, que amablemente me envió Nita, pidiéndome que, después de leerlas, volcara en el papel mis reflexiones sobre los mensajes que contienen. Las leí con gran emoción, pues fueron las últimas cartas que escribiste a las amigas y amigos de todo el mundo. Mucha gente me preguntó afanosamente cuándo se publicarían. Respondo ahora que Nita y la UNESP (Universidad Nacional de San Pablo) están agilizando la publicación. Personalmente soy de la idea, Paulo, de que las cartas que se reciben de los amigos también deben responderse por carta, y por eso decidí escribirte. Cuando ya tenía escrita mi carta, Nita me telefoneó proponiéndome incluirla como prefacio

⁵ Profesor titular jubilado de la Faculdade de Ciências da Educação (FACED) de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Profesor colaborador invitado del Programa de Pós-Graduação em Educação (PPG/EDU) de la UFRGS. Profesor visitante de la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior]) en el PPG/EDU de la Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Lovaina-la-Neuve (Bélgica).

de tu libro. La propuesta me emocionó mucho pero también me asustó mucho, pues la responsabilidad es muy grande. Con todo, Paulo, casi no modificaré el texto, para que no pierda la espontaneidad y la informalidad con las que me propuse hablar contigo.

En la primera de tus "Cartas", te propones escribir en un clima de *apertura al diálogo*, de tal manera que *el lector o la lectora puedan ir percibiendo que la posibilidad de dialogar con su autor se halla en las cartas mismas, en la curiosa forma en que él las escribe, abierto a la objeción y a la crítica*. Este propósito y esta actitud fueron constantes en tu vida y en tu obra. Al leer ahora lo que escribiste, me invaden dos sentimientos dialécticamente opuestos: la tristeza profunda de una gran pérdida y la alegría desbordante de una presencia nueva, muy diferente de la que saboreábamos antes de que partieras en tu gran viaje transhistórico. Siempre que hablé de ti y de tu obra en estos casi tres años de tu silencio solemne, recordé una emotiva conversación con el filósofo Paul Ricoeur, cuando tuve el privilegio de tenerlo de vecino, en 1983, durante una pasantía de un mes en la biblioteca Mounier, en Châte-nay-Malabry, cerca de París. Conversando acerca de la muerte de Mounier, ocurrida en 1950, Ricoeur dijo: "El aspecto más cruel de la muerte es que uno le hace preguntas a un amigo y él ya no responde". Recuerdo que la emoción embargó su voz y se quedó mirando perdidamente al suelo, en silencio. Me impresionó comprobar que treinta y tres años después estaba repitiendo lo que había escrito en 1950 para el número especial de la revista *Esprit*⁶ dedicado a la memoria de Mounier, en un texto memorable cuyo primer párrafo cito íntegramente, no

6 Paul Ricoeur, "Une philosophie personaliste", *Esprit* (Paris), diciembre de 1950, pp. 860-887. Texto incluido en *Histoire et*

sólo por su valor afectivo, sino también por su profundo sentido hermenéutico. Ricoeur escribió lo siguiente:

Nuestro amigo Emmanuel Mounier ya no responderá a nuestras preguntas: una de las crueldades de la muerte es que cambia radicalmente el sentido de una obra literaria en marcha; no sólo deja de admitir continuaciones por estar concluida en todo el sentido de la palabra, sino que también es arrancada de este movimiento de intercambio, de interrogaciones y de respuestas que situaba a su autor entre los vivos. Es ya, para la eternidad, una obra *escrita* y sólo escrita; la ruptura con su autor está consumada; de ahora en adelante ingresa en la única historia posible, la de sus lectores, la de los hombres vivos a los que nutre. En cierto sentido, una obra alcanza la verdad de su existencia literaria cuando su autor muere: toda publicación, toda edición inaugura la relación impiadosa de los hombres vivos con el libro de un hombre virtualmente muerto.

Si bien la consistencia de la reflexión de Ricoeur es innegable, la lectura de tus escritos, Paulo, y sobre todo de tus "Cartas", me permite cuestionar, no obstante, esta hermenéutica del *diálogo interrumpido*. El 19 de septiembre de 1998, durante la fiesta popular de clausura del I Coloquio Internacional Paulo Freire en Recife, Nita dijo que no conseguía pensar en ti como ausente. En 1999 estuve de nuevo en tu Recife encantada y

vérité, París, Seuil, 1955 [ed. cast.: *Historia y verdad*, Madrid, Encuentro, 1990].

puedo decir con toda sinceridad que el clima del I y el II Coloquio, así como la pujanza de los emprendimientos que tu obra continúa inspirando en Recife, en otros muchos municipios de Pernambuco y en innumerables lugares de todo el mundo son evidencia elocuente de que sigues siendo nuestro compañero de andanzas.

Percibo intensamente esta presencia-permanencia tuya, Paulo, en numerosos encuentros dedicados al estudio de tu obra y a la discusión de una gran cantidad de experiencias inspiradas en ella en las más diversas regiones del mundo. Aquí, en Rio Grande do Sul, el Congreso Internacional promovido por la Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), realizado en 1998, congregó a más de mil quinientos participantes. En 1999, la Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) realizó, en Santo Angelo, un Coloquio Internacional con ochocientos participantes. En el congreso de la UNISINOS fundamos el Foro Paulo Freire como instancia permanente de diálogo e intercambio en torno a las experiencias y los estudios relacionados con tu obra. El I Encuentro del Foro se llevó a cabo en la UNISINOS entre el 21 y el 22 de mayo de 1999 y contó con más de setenta trabajos inscriptos. En mayo de este año, el II Encuentro tendrá lugar en la Universidade Federal de Santa Maria, coordinado por nuestro amigo Fábio y otros estudiosos de tu obra en esa universidad. El Foro Paulo Freire, nacido como creación y proyecto colectivos, se repetirá cada año en una ciudad diferente del estado. Por la dinámica interna de su organización, sin duda constituirá una experiencia muy variada, placentera y, al mismo tiempo, crítica y creativa de genuino diálogo freireano o "paulino", en torno a diferentes lecturas y distintas recreaciones de tu obra.

Paulo, la lectura de tus "Cartas pedagógicas" fue como sumergirme en una inmensa onda cósmica de ánimo, de esperanza y del sentimiento de que vale la pena seguir luchando. Sinceramente, hay momentos en los que parecen prevalecer la desesperanza y la depresión. Sin embargo, esos sentimientos se desvanecen al sentirte y al escucharte completamente fiel, hasta el último momento, a tu postura irrevocable de luchar, denunciando y anunciando con la vehemencia de siempre. La "Tercera carta", que quedó inconclusa sobre tu mesa, de la que tuvimos conocimiento inmediatamente después de tu muerte por el fragmento publicado en la *Folha de São Paulo*, revela con elocuencia la dimensión de tu total fidelidad al proyecto colectivo de liberación, del que fuiste principal inspirador y que continúa siendo uno de los más grandes proyectos de solidaridad, patrimonio actual de la humanidad. Reflexionando sobre tu perenne perseverancia, me acordé de tres insignes intelectuales que me ayudaron a caracterizarla según su significado histórico. Nuestro gran amigo, compañero incomparable de tus luchas, Ernani M. Fiori, en la última conversación que mantuviste en 1984 con él dijo: "Paulo, estoy feliz porque no te detuviste".⁷ Relaciono esta declaración del amigo inolvidable, ya próximo entonces a su viaje postrero, con la afirmación contundente del filósofo argentino Gustavo Cirigliano.⁸ Después de leer tu libro *Pedagogía de la esperanza*,

7 Paulo Freire, "Depoimento de um grande amigo", Epílogo al vol. I de los *Textos escolhidos* de Ernani M. Fiori, Porto Alegre, L&PM, 1992, pp. 273-287.

8 Gustavo E. J. Cirigliano, "De la palabra conciencia-de-la-opresión a la palabra proyecto-de-la-esperanza", entrevista concedida a *La Educación* (Washington, DC), año XXXIX, vol. 120, nº 1, 1995, pp. 1-17.

Cirigliano analiza el sentido de tu obra dentro de un paradigma temporal que comprende tres momentos: el *pre-tiempo* (período *auroral* de gran movilización popular en América Latina que precedió a las dictaduras); el *contra-tiempo* (período de represión, prisiones, exilios y ejecuciones), y el *des-tiempo*. El *des-tiempo* o la asincronía fue el fenómeno que alcanzó, según él, a casi todos los que retornaron de los distintos exilios (o silencios represivos) tras la larga noche de los regímenes militares. Con respecto a ti, sin embargo, el ilustre filósofo proclama enfáticamente: “Sostengo que Paulo Freire ha quebrado el tiempo del destiempo porque *no ha perdido la palabra*. Y eso es una hazaña en nuestro continente”.*

La expresión utilizada por Cirigliano: “esto es una hazaña en nuestro continente”, me recuerda los análisis que hace James Petras sobre un fenómeno bastante generalizado al que caracteriza como propio “de los intelectuales en retirada, que renuncian cada vez más al marxismo y se convierten en consejeros políticos del *statu quo*”. En el Seminario Internacional Ernesto Che Guevara - 30 Años, Petras declaró:

Yo creo que el interés que hay ahora en el Che Guevara refleja en parte el hecho de que el Che empezó como revolucionario y terminó su vida como revolucionario. En el mundo actual, muchos jóvenes miran, escuchan y discrepan con muchos personajes y líderes políticos que empezaron siendo revolucionarios y ahora, de una forma u otra, arrepentidos, critican su pasado y buscan formular proyectos de acomodamiento con el neoliberalismo. Y utilizan su

* En castellano en el original. [N. de la T.]

prestigio del pasado, su militancia, su valentía, como un instrumento para evitar debates, críticas sobre su conducta actual. Y frente a esta manipulación de sus antecedentes, el Che manifiesta un contraste.*⁹

Paulo, me pareció muy expresivo el título *Pedagogía de la indignación*, que Nita escogió para el libro que contiene tus “Cartas pedagógicas”. Sin embargo, creo que, incluso al denunciar con indignación, sabías ser mansamente respetuoso de las personas. Te confieso que, a veces, no consigo imitar tu mansedumbre. Así, en un artículo de mi autoría, pensando en las reflexiones de Petras, escribí con tono irreverente:

me pregunto si los numerosos *ex revolucionarios* y *ex izquierdistas* fueron verdaderamente revolucionarios. [...] He llegado a pensar que ciertas vocaciones revolucionarias están mucho más emparentadas con Freud que con Marx. O sea, parece que se trata más de representaciones equivocadas, a lo largo de la vida, de revueltas edípicas mal solucionadas, que de auténticas vocaciones revolucionarias.¹⁰

Paulo, la lectura de tus “Cartas” nos ofrece unas pistas extraordinariamente ricas y desafiantes para realizar

* En castellano en el original. [N. de la T.]

⁹ James Petras, “Algunas piedras”, *América Libre*, nº 12, p. 248. El seminario, promovido por la misma revista, se llevó a cabo en Rosario (Argentina), del 2 al 5 de octubre de 1997.

¹⁰ Balduino A. Andreola, “Atualidade da obra de Paulo Freire”, *Tempo de ciência* (UNIOESTE, Toledo, Paraná), vol. 5, nº 10, 1998, pp. 7-13.

nuevas lecturas de tu obra. Esta fue, por otra parte, la preocupación y la idea inspiradora del Foro Paulo Freire. En 1988, con mis alumnas y alumnos de la Maestría en Educación de la UFPel, también realizamos una experiencia interesante en esta misma línea mediante una lectura temática de tu libro *Pedagogía de la autonomía*. Cada alumna o alumno leyó el libro desde el punto de vista de su tema preferido, de acuerdo con su formación de origen y según el objetivo de su investigación de doctorado. En las sesiones del seminario se exponían las distintas interpretaciones, se las discutía y luego se las integraba en una lectura colectiva de tu libro. En el Foro Paulo Freire, en 1999, titulé mi trabajo "Lecturas prohibidas de P. Freire" y releí tu obra desde las perspectivas de la *africanidad* y del *campo* (cultura y educación del campo).

Una de las relecturas que me gustaría hacer dialogando con otros colegas es la bíblico-teológica. Ya lo conversé con el amigo Danilo Streck de la UNISINOS, que adhirió enseguida a la idea. Se trata de leer tu obra y tu trayectoria de lucha al servicio de los *condenados de la tierra*, de los oprimidos del mundo, desde la perspectiva de tu fe cristiana, que no era la fe de un cristianismo comprometido con el statu quo, sino una teología de la liberación y la laicidad, como preconizaran La Tour du Pin, Ozanan, Buchez, Teilhard de Chardin, Bernanos, Péguy, De Lubac, Cheng. Un cristianismo como el que querían Lebrel, Hélder Câmara, Duclerq; un cristianismo de fuertes, de luchadores, como lo había vislumbrado Mounier en su libro-meditación *L'affrontement chrétien*, un cristianismo como el que develó Juan XXIII.

La lectura de tus "Cartas pedagógicas" me sorprendió por la variedad y la riqueza de sus enfoques, algunos nuevos o hasta entonces menos profundizados en tu obra. Entre ellos, destacaría el de la *familia* o el tema

de *educación y familia*. Al resaltarlos, no pretendo caer en el reduccionismo. Quieres dirigirte a los *jóvenes padres y madres*, a los *hijos e hijas adolescentes*, pero también a los *profesores y profesoras*. Tratas los problemas del día a día pero, al mismo tiempo, los ubicas en el amplio marco de los grandes cambios acontecidos en nuestra época y de los que continúan ocurriendo, de manera cada vez más rápida. En tu primera carta, Paulo, reviví una conversación fraternal que tuvimos cuando almorzamos juntos en el Hotel Embaixador, en 1995. El punto de partida fueron mis hijos Diego y Michel, a quienes habías conocido cuando comiste en nuestra casa aquel 18 de mayo. La educación de nuestros hijos y de nuestros alumnos ha pasado a ser un desafío cada vez mayor, ante la creciente magnitud de los problemas que presenta el mundo actual. Paulo, tú no tienes recetas y nunca fue ese el propósito de tus obras. Sin embargo, tus "Cartas pedagógicas" ofrecen contribuciones valiosas para todos nosotros, maestros y padres, educadores y educadoras del nuevo siglo y del nuevo milenio. Gracias, Paulo.

No puedo demorarme en detalles, pero quiero mencionar algunos de los temas nuevos y los enfoques diferentes que ofreces de ciertos temas que ya habías abordado ampliamente. Si bien la cuestión de la *ecología* no es nueva, sí lo es el enfoque y el énfasis que le dedicas. Hablas del amor al mundo en el contexto del amor a la vida, desafiado por tu santa y vehemente indignación ante el espectáculo cruel y desconcertante de cinco adolescentes que se *divierten matando* bárbaramente en Brasilia a Galdino, un indio pataxó. El tema de la *ecología* está íntimamente relacionado con el de la *ética*, que transita tus "Cartas" desde la primera hasta la última página, como ocurre también, desde mi punto de vista, en tu libro-testamento, *Pedagogía de la autonomía*: es el

tema central, la idea rectora, el tema clave. En las "Cartas", como en ese libro, contrapones la *ética universal del ser humano*, la *ética de la solidaridad*, a la *ética del mercado*, *insensible a cualquier pedido de la gente y abierta a la gula del lucro*. Paulo, andá dando vueltas por ahí una expresión nueva, incluso entre los *ex revolucionarios* arrepentidos, que propaga que ya no tiene sentido, en la *posmodernidad*, hablar los lenguajes de la ética y de la política, supuestamente "superados" por los delirios fatalistas de la globalización y de internet. Qué suerte, Paulo, que no te detuviste y que hasta el final proclamaste, con el vigor de un pedagogo-profeta, las dimensiones ética y política como exigencias ontológico-existenciales e históricas de la persona y de la convivencia humana y, en particular, de la educación.

La lectura atenta de tus "Cartas" nos exigirá una relectura de tu obra. Aportan dimensiones nuevas, resignificando tu legado en su totalidad. Sin olvidar las perspectivas de la inteligencia, la razón, la corporeidad, la ética y la política para la existencia personal y colectiva, destacas también el papel de las emociones, los sentimientos, los deseos, la voluntad, la decisión, la resistencia, las elecciones, la curiosidad, la creatividad, la intuición, la estética, la belleza de la vida, del mundo, del conocimiento. En lo que atañe a las emociones, reafirmas el amor y la afectividad como factores básicos de la vida humana y de la educación. Con respecto a la política, el problema del poder adquiere nuevas configuraciones. Contra las tentaciones de abdicar de la lucha, de renunciar a la utopía, de negar la esperanza, denunciaste, con la misma contundencia con que lo hiciste en *Pedagogía de la autonomía*, todas las formas de comprensión mecanicista y determinista de la historia, y proclamaste:

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora [...] es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a una 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 haga de manera fría, mecánica y falsamente neutra.

Basado en la convicción de que el mañana no es algo inexorable y de que, por eso mismo, *no está dado de antemano*, anuncias la viabilidad de un *proyecto de mundo* y el *derecho de las clases populares a participar en los debates en torno a un proyecto de mundo*. Paulo, tú consideras que las clases populares, organizadas en sus propios movimientos, son portadoras de un sueño viable y agentes históricos del cambio. Entre estos movimientos populares, destacas la importancia histórica del MST (Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra). Repasando la trayectoria combativa de los Sin Tierra de ayer y de hoy, reflexionando sobre la gran marcha que el MST de todo el país realizó en 1997, declaras:

qué bueno sería [...] si otras marchas siguieran a las suyas. La marcha de los desempleados, de los que sufren injusticia, de los que protestan contra la impunidad, de los que claman contra la violencia, la mentira y la falta de respeto por la cosa pública. La marcha de los sin techo, los sin escuela, los sin hospital, los desplazados. La marcha esperanzadora de los que saben que cambiar es posible.

Paulo, no puedo concluir sin volver a tu “Tercera carta”. Ante el episodio de la *trágica transgresión de la ética* protagonizado por los jóvenes asesinos del indio pataxó en Brasilia, afirmas que ese episodio:

nos advierte que debemos asumir con urgencia el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales, como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de los otros animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques.

Paulo, estás defendiendo el valor de la vida en su universalidad, bajo todas sus formas, con la vehemencia de Cristo, que expulsó a los profanadores del santuario; y también con el lenguaje poético y místico de Francisco de Asís, elegido como el personaje más destacado del milenio que acaba de concluir.

Tu defensa no se inspira en un sentimentalismo vago, sino en la radicalidad de una exigencia ética que proclamas de este modo: “No creo en el amor entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no somos capaces de amar el mundo”.

La civilización occidental, expresada en la racionalidad fría y calculadora de la filosofía, la ciencia y la tecnología modernas, se reveló incapaz de salvaguardar los valores que defiendes y de articular el lenguaje con el que te comunicas. Degenerada en un proyecto de mundo que se identifica con el desamor de la ganancia fraticida de la propiedad, el lucro y la especulación financiera, condujo a la humanidad al borde de la destrucción total. Paulo, hace algún tiempo lo vengo pensando, y me parecía que te desplazabas del Occidente hacia el Oriente y hacia el sur. Leyendo tus “Cartas”, reconfirmo esta impresión de que, sin renunciar al

vigor de la ciencia y de la filosofía, estás mucho más cerca del pensamiento y de la visión de mundo de los grandes maestros orientales, como también del espíritu cósmico, místico, acogedor y musical de los pueblos africanos.

Paulo, simpatizo con la idea de pensar en tu proyecto pedagógico-político inserto en la constelación de lo que denominé *Pedagogía de las grandes convergencias*. Recuerdo a algunos grandes maestros de la humanidad que, en el siglo recién concluido, lucharon y dedicaron sus vidas a un proyecto más humano, fraterno y solidario de mundo. Sin excluir a otros, pienso en los siguientes: Gandhi, Juan XXIII, Luther King, Simone Weil, Le Bret, Frantz Fanon, el Che Guevara, Teresa de Calcuta, Hélder Câmara, Mounier, Teilhard de Chardin, Nelson Mandela, Roger Garaudy, el Dalai Lama, Tévoédjrè, Betinho, Paramahansa Yogananda, Michel Duclerq, Fritjof Capra, Pierre Weil, Leonardo Boff, Paul Ricoeur y otros. Al pensar en *otros*, lamento, Paulo, que tu despedida inesperada frustrara un encuentro ya previsto con el filósofo Jürgen Habermas, con ocasión del viaje que harías a Alemania en 1997 para participar en el Congreso Internacional de Educación de Adultos. Sin lugar a dudas, hubiera sido un diálogo histórico de alto nivel entre dos pensadores de talla internacional. Así pues, nos corresponde a nosotros no fundar clubes o capillas, sino promover un diálogo amplio y crítico entre las grandes teorías que, contra la marea del determinismo y del fatalismo inexorables de la economía de mercado, de la especulación, la ganancia y la exclusión, quieran contribuir a un nuevo proyecto planetario de *convivencia* humana. Nos corresponde a nosotros, Paulo, que aquí nos quedamos, derrumbar muros e inventar lo que desde hace algunos años vengo llamando una *ingeniería epistemológico-pedagógica* de puentes, a través

de los cuales podamos ir y venir al encuentro mutuo, soñando con un día en el que podamos sentarnos *a la sombra del árbol* de la fraternidad global.

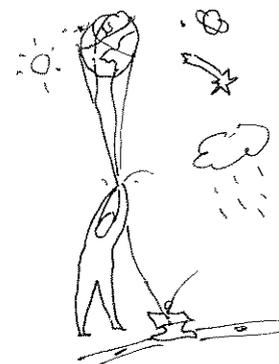
Si tu voz, Paulo, fuera una voz solitaria, sería difícil mantener la esperanza. Nos alegra verte situado en un proceso histórico de gran envergadura. Tengo la certeza absoluta de que todos los grandes maestros arriba citados y decenas de otros suscribirían lo que escribiste en tus conmovedoras "Cartas pedagógicas". Cartas que arrojarán luces nuevas sobre los caminos de millares de educadores y de muchos millones de personas del mundo entero que, inspirados en tu obra, luchan para lograr la construcción histórica de un nuevo proyecto de humanidad.

Porto Alegre, 20 de enero de 2000

Primera parte

CARTAS PEDAGÓGICAS

Primera carta
Del espíritu de este libro



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 espanta 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 interviniendo 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 desenfreno 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 Jaboatão. 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, évanescido, 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* debó 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 teorístico 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 quijotescaamente 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 científicista 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 (Río 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 Jabotão 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 Jabotão, 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, rehacia 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*. ■

Segunda carta
**Del derecho y del deber
de cambiar el mundo**



Si al leer este texto alguien me preguntara, con irónica sonrisa, si creo que para cambiar Brasil basta con entregarse al cansancio de afirmar una y otra vez que el cambio es posible y que los seres humanos no somos meros espectadores, sino también actores de la historia, diría que no. Pero también diría que cambiar implica saber que es posible hacerlo.

Es cierto que las mujeres y los hombres pueden cambiar el mundo para mejor, para que sea menos injusto, pero sólo lo logran partiendo desde la realidad concreta a la que "llegan" en su generación, y no fundadas o fundados en devaneos, sueños falsos sin raíces, puras ilusiones.

Lo que no es posible, sin embargo, es pensar en transformar el mundo sin sueños, sin utopía o sin proyecto. Las puras ilusiones son los sueños falsos de quien, independientemente de que esté lleno o llena de buenas intenciones, propone quimeras que por eso mismo no pueden realizarse. La transformación del mundo necesita tanto del sueño como la indispensable autenticidad de este depende de la lealtad de quien sueña las condiciones históricas, materiales, según el desarrollo tecnológico y científico del contexto del soñador. Los sueños son proyectos por los cuales se lucha. Su realización no

se verifica fácilmente, sin obstáculos. Más bien al contrario, supone avances, retrocesos, marchas a veces demoradas. Implica lucha. A decir verdad, la transformación del mundo a la que aspira el sueño es un acto político y sería una ingenuidad no reconocer que los sueños tienen sus contra-sueños. El momento del que cada generación forma parte, en tanto momento histórico, revela señales antiguas que involucran comprensiones de la realidad, intereses de grupos, de clases, preconcepciones y gestaciones de ideologías que vienen perpetuándose en contradicción con aspectos más modernos. Por eso mismo, no existe un hoy sin "presencias" que perduran, desde hace mucho, en el clima cultural que caracteriza la actualidad concreta. De ahí la naturaleza contradictoria y procesal de toda realidad. Por eso, es tan actual el ímpetu de rebeldía contra la injusticia agresiva que caracteriza la posesión de la tierra entre nosotros, encarnado con elocuencia por el movimiento de los trabajadores Sin Tierra, así como la reacción indecorosa de los latifundistas —mucho más amparados, obviamente, por una legislación preponderantemente al servicio de sus intereses— a cualquier reforma agraria, por más tímida que sea. La lucha para conseguir la reforma agraria representa el avance necesario al que se opone el atraso inmovilizador del conservadurismo. Pero hay que dejar en claro que el atraso inmovilizador no es un extraño para la realidad. No hay realidad que no sea escenario de confrontaciones entre fuerzas que reaccionan al avance y otras que luchan por él. En este sentido, en nuestra actualidad persisten, contradictoriamente presentes, fuertes marcas de nuestro pasado colonial y esclavócrata que son un obstáculo para los avances de la realidad. Son marcas de un pasado que, incapaz de perdurar por mucho más tiempo, insiste en prolongar su presencia en perjuicio del cambio.

Precisamente por ser parte de la actualidad, la reacción inmovilizante es, por un lado, eficaz y, por otro, puede ser refutada. La batalla ideológica, política, pedagógica y ética que presenta quien toma una postura progresista no elige el lugar ni la hora. Puede darse tanto en el hogar, en las relaciones entre padres, madres, hijos e hijas, como en la escuela, sin importar el nivel, o en las relaciones de trabajo. Lo fundamental, si soy coherentemente progresista, es manifestar, como padre, profesor, empleador, empleado, periodista, soldado, científico, investigador o artista, como mujer, madre o hija, poco importa, mi respeto por la dignidad del otro o la otra, por su derecho de ser en relación con su derecho de tener.

Posiblemente, uno de los saberes fundamentales más indispensables para el ejercicio de esta manifestación queda expresado en la convicción de que cambiar es difícil pero posible. Es lo que nos hace rechazar cualquier posición fatalista que otorga a este o aquel factor *condicionante* un poder *determinante*, ante el cual no puede hacerse nada.

Por grande que sea la fuerza condicionante de la economía sobre nuestro comportamiento individual y social, no puedo aceptar mi absoluta pasividad ante ella. En la medida en que aceptamos que la economía o la tecnología o la ciencia, poco importa, ejercen sobre nosotros un poder irrecusable, no tenemos otro camino que renunciar a nuestra capacidad de pensar, conjeturar, comparar, elegir, decidir, proyectar, soñar. Reducida a la acción de viabilizar lo ya determinado, la política pierde el sentido de lucha para concretar sueños diferentes. El carácter ético de nuestra presencia en el mundo se agota. Por eso, aun reconociendo la indiscutible importancia de la forma en la que la sociedad organiza su producción para entender cómo

somos, no puedo desconocer o minimizar la capacidad reflexiva, decisoria, del ser humano. El mismo hecho de que sea capaz de reconocer lo condicionado o influenciado que está por las estructuras económicas lo vuelve capaz de intervenir en la realidad condicionante. Esto quiere decir que saberse condicionado, y no fatalistamente sometido, por este o aquel destino habilita su intervención en el mundo. Lo contrario de la intervención es la adecuación, la acomodación o la pura adaptación a una realidad incuestionada. En este sentido, entre nosotros, mujeres y hombres, la *adaptación* no es sino un momento del proceso de *intervención* en el mundo. En eso se funda la diferencia primordial entre el *condicionamiento* y la *determinación*. Incluso, sólo es posible hablar de ética si hay elección proveniente de la capacidad de comparar, si hay responsabilidad asumida. Por estas mismas razones, niego la *desproblematización del futuro* a la que siempre hago referencia y que implica su inexorabilidad. La desproblematización del futuro, en una comprensión mecanicista de la historia, de derecha o de izquierda, conduce necesariamente a la muerte o la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza. En la comprensión mecanicista –y, por lo tanto, determinista– de la historia, el futuro ya se conoce. La lucha por un futuro ya conocido a priori prescinde de la esperanza. La desproblematización del futuro, no importa en nombre de qué, es una ruptura con la naturaleza humana, que se constituye social e históricamente.

El futuro no nos hace. Somos nosotros quienes nos rehacemos en la lucha para hacer el futuro.

Mecanicistas y humanistas reconocen el poder actual de la economía globalizada. Sin embargo, mientras que para los primeros nada puede hacerse frente a su fuerza intocable, para los segundos no sólo luchar es posible,

sino que tenemos el deber de luchar contra el poder robustecido de los poderosos, pues la globalización lo fortaleció al mismo tiempo que debilitaba la flaqueza de los frágiles.

Si, en efecto, las estructuras económicas me dominan de manera tan absoluta, si moldeando mi pensamiento me hacen dócil objeto de su fuerza, ¿cómo explicar la lucha política, pero sobre todo cómo hacerla y en nombre de qué? A mi entender, en nombre de la ética, pero no de la ética del mercado sino de la ética universal del ser humano;¹² a mi entender, en nombre de una transformación necesaria de la sociedad que permita superar las injusticias deshumanizantes. Y todo esto porque, aunque estoy condicionado por las estructuras económicas, sin embargo no estoy determinado por ellas. Si por un lado no es posible desconocer que en las condiciones materiales de la sociedad se gestan la lucha y las transformaciones políticas, tampoco es posible, por otro, negar la importancia fundamental de la subjetividad en la historia. Ni la subjetividad produce, como si fuera *todopoderosa*, la objetividad, ni esta perfila, inapelablemente, la subjetividad. Para mí no es posible hablar de subjetividad sin comprenderla en su relación dialéctica con la objetividad. No hay subjetividad en la hipertrofia que la convierte en hacedora de la objetividad ni tampoco en la minimización que la entiende como puro reflejo de la objetividad. En este sentido, sólo hablo de subjetividad entre aquellos seres que, *inacabados*, tuvieron la capacidad de saberse inacabados, entre aquellos seres que pudieron ir más allá de la *determinación*, reducida así a condicionamiento, y que, asumiéndose como objetos por estar condicio-

12 Véase Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, ob. cit.

ñados, pudieron arriesgarse como sujetos porque no estaban determinados. Por eso mismo, no es posible hablar de subjetividad en las interpretaciones objetivistas mecanicistas ni tampoco en las interpretaciones subjetivistas de la historia. Sólo en la historia como posibilidad y no como determinación se percibe y se vive la subjetividad en su relación dialéctica con la objetividad. Si percibo y vivo la historia como posibilidad, experimento plenamente la capacidad de comparar, de juzgar, de elegir, de decidir, de manifestarme. Así es como las mujeres y los hombres dan su carácter ético al mundo, pudiendo a la vez convertirse en transgresores de su propia ética.

La elección y la decisión, actos del sujeto, de los que no podemos hablar desde una concepción mecanicista de la historia, ya sea de derecha o de izquierda, pero a los que sí podemos concebir como un tiempo de posibilidad, resaltan necesariamente la importancia de la educación. Una educación que, jamás neutra, puede estar tanto al servicio de la decisión, de la transformación del mundo, de la inserción crítica en él, como al servicio de la inmovilización, de la persistencia de las estructuras injustas, de la acomodación de los seres humanos a una realidad considerada intocable. Por eso, hablo de la educación o de la formación. Nunca del mero entrenamiento. Por eso vivo una práctica educativa radical que estimule la curiosidad crítica, que siempre busque la o las razones de ser de los actos, y no me limito a hablar de ella o a defenderla. Y comprendo muy bien por qué una práctica de este tipo no puede ser aceptada sino, al contrario, debe ser rechazada por quien, con mayor o menor permanencia en el statu quo, defiende sus intereses; o por quien, ligado a los intereses de los poderosos, los sirve. Pero, dado que al reconocer los límites de la educación, formal e informal,

reconozco también su fuerza, y porque compruebo la posibilidad que tenemos los seres humanos de asumir tareas históricas, vuelvo a escribir sobre ciertos compromisos y deberes que no podemos soslayar si nuestra alternativa es progresista. Por ejemplo, sobre el deber de no aceptar ni alentar, bajo ninguna circunstancia, posturas fatalistas. El deber de rechazar, por eso mismo, afirmaciones como estas: "Es una verdadera lástima que haya tanta gente con hambre entre nosotros, pero la realidad es esta". "El desempleo es una fatalidad del fin de siglo." "Aunque la mona se vista de seda, mona queda." Por el contrario, si somos progresistas, si soñamos con una sociedad menos agresiva, menos injusta, menos violenta, más humana, nuestro testimonio debe ser el de quien, diciendo *no* a cualquier posibilidad frente a los hechos, defiende la capacidad del ser humano de evaluar, comparar, elegir, decidir y, finalmente, intervenir en el mundo.

Los niños necesitan crecer ejerciendo esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y no sólo seguir los programas impuestos antes que propuestos. Los niños precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, cosa que sólo se hace decidiendo. Si las libertades no se constituyen a partir de sí mismas, sino en la asunción ética de los límites necesarios, la asunción ética de esos límites no se hace sin que estas libertades corran riesgos, al igual que la o las autoridades con las que dialécticamente se relacionan.

Hace poco presencié la frustración bien "llevada" de una abuela, mi esposa, que había pasado varios días imaginando su alegría, la de tener consigo en casa a Marina, su nieta bienamada. En la víspera del día tan esperado, su hijo le informó que su nieta no iría a visitarla porque había programado con las amigas del ba-

rrio una reunión para organizar la creación de un club de esparcimiento y deportes.

En suma, la nieta está aprendiendo a programar y la abuela no se sintió despreciada o poco querida porque la decisión de la nieta, que está aprendiendo a decidir, no se correspondiera con sus deseos.

Sería una lástima que, haciendo puchereros, la abuela expresara un descontento indebido frente a la decisión legítima de su nieta, o que su padre, mostrando que está disconforme, intentara imponer autoritariamente a la hija que hiciera lo que no quería. Por otro lado, esto no significa que en el aprendizaje de su autonomía, los niños en general y la nieta en particular no aprendan también que a veces corresponde, sin faltar el respeto a la propia autonomía, responder a la expectativa del otro. Más aún, es necesario que el niño aprenda que su autonomía sólo es genuina cuando presta atención a la autonomía de los otros.

Así pues, la tarea progresista es estimular y posibilitar, en las más diversas circunstancias, la capacidad de intervención en el mundo, jamás lo contrario: cruzarse de brazos frente a los desafíos. Sin embargo, es evidentemente imperioso que mi aporte antifatalista y que mi defensa de la intervención en el mundo no me conviertan en un voluntarista inconsecuente, que no toma en serio la existencia y la fuerza de los condicionamientos. Rechazar el determinismo no significa negar los condicionamientos.

En última instancia, si soy un progresista coherente, debo demostrar permanentemente a los hijos, a los alumnos, a las hijas, a los amigos, a quien sea, mi convicción de que los hechos sociales, económicos, históricos o no, no se dan de esta o de aquella manera porque obligatoriamente deben darse así. Más aún, que no son inmunes a nuestra acción. No sólo somos objetos de

su “voluntad” que nos adaptamos a ellos, sino también sujetos históricos que luchamos por otra voluntad diferente: la de cambiar el mundo, aunque esta lucha insuma tanto tiempo que a veces tengan que sucumbir en ella varias generaciones.

El Movimiento de los Sin Tierra, tan ético y pedagógico como lleno de belleza, no ha comenzado ahora, ni tampoco hace diez o quince o veinte años. Sus raíces más remotas se hallan en la rebeldía de los quilombos* y, más recientemente, en la bravura de sus compañeros de las Ligas Campesinas,** aplastados cuarenta años atrás por las mismas fuerzas retrógradas del inmovilismo reaccionario, colonial y perverso.

No obstante, lo importante es reconocer que tanto los quilombos como las Ligas y los Sin Tierra de ahora, cada uno en su momento, anteayer, ayer y hoy soñaron y sueñan el mismo sueño, creyeron y creen en la imperiosa necesidad de luchar para que la historia sea

* Los *quilombos* fueron los lugares hacia donde los esclavos huían para refugiarse y resistir. Allí vivían libres, en comunidad, con una economía básicamente de subsistencia. Los hubo en todas las regiones de Brasil, pero, en general, se encontraban en tierras apartadas en la selva o en la montaña. [N. de la T.]

** Las Ligas Campesinas, primeras formas de organización política del campesinado al finalizar la dictadura de Getúlio Vargas (1945), estaban integradas por campesinos propietarios o arrendatarios que se resistían a ser expropiados por los gobiernos latifundistas y a convertirse en asalariados. Estuvieron presentes en todos los estados de Brasil como un movimiento de resistencia contra la expulsión de la tierra y de lucha por la reforma agraria, hasta que fueron extinguidas con el golpe militar de 1964. El movimiento campesino renacería a fines de la década del setenta con la formación del MST, que se expandió por todas las regiones del país entre 1980 y 1990, y alcanzó pleno auge a comienzos de este siglo. [N. de la T.]

una “hazaña de la libertad”. En el fondo, nunca se entregaron ni se entregarán a la falsedad ideológica de la frase: “La realidad es así, luchar no sirve de nada”. Al contrario, apostaron por la intervención en el mundo para rectificarlo y no sólo para mantenerlo más o menos como está.

Si los Sin Tierra hubieran creído en la “muerte de la historia”, de la utopía, del sueño; en la desaparición de las clases sociales, en la ineficacia de los testimonios de amor a la libertad; si hubieran creído que la crítica al fatalismo neoliberal es la expresión de un “neobobismo” que nada construye; si hubieran creído en la despolitización de la política, encarnada en los discursos que dicen que lo que hoy vale son “pocas palabras, menos política y sólo resultados”; si, de haberles creído a los discursos oficiales, hubieran desistido de sus preocupaciones y regresado no a sus casas, sino a la negación de sí mismos, una vez más la reforma agraria habría quedado archivada.

A ellos y ellas, a los Sin Tierra, a su inconformismo, a su determinación de contribuir a la democratización de este país les debemos más de lo que a veces llegamos a pensar. Y qué bueno sería para la ampliación y la consolidación de nuestra democracia, sobre todo para su autenticidad, si otras marchas siguieran a las suyas. La marcha de los desempleados, de los que sufren injusticia, de los que protestan contra la impunidad, de los que claman contra la violencia, la mentira y la falta de respeto por la cosa pública. La marcha de los sin techo, los sin escuela, los sin hospital, los desplazados. La marcha esperanzadora de los que saben que cambiar es posible.



Todavía estábamos en Jabotão cuando Paulo comenzó esta “Segunda carta” y recién pudo terminarla cuando regresamos de Cambridge, Estados Unidos, el 7 de abril de 1997. Habíamos ido, pasando por Nueva York, a fines de marzo de 1997, exactamente el día 22, para combinar con la Universidad de Harvard el curso que daría en la Harvard Graduate School of Education (HGSE) durante el “semestre de otoño” de 1997, como llaman allí al período lectivo que va de septiembre a diciembre/enero de cada año académico. Ya estaba arreglado con Donald Macedo, profesor de la Universidad de Massachusetts en Boston, a quien Paulo había invitado para ser su asistente en este curso, que el eje central sería el libro *Pedagogía de la autonomía*, que se traduciría al inglés teniendo como fin más inmediato ese objetivo. En Harvard Square nos abordaron varios estudiantes y algunos profesores, todos y todas manifestaban la alegría y el asombro de que una universidad tan conservadora y celosa del statu quo como Harvard permitiera que profesores críticos del sistema ofrecieran un curso crítico-reflexivo-concientizador. Volvimos felices con las expectativas del trabajo crítico que Paulo podría hacer allí. Teníamos la certeza de que todo se realizaría en un marco de seriedad, honestidad y transparencia, incluso habiendo sido permitido a contragusto por la bien conceptuada universidad norteamericana. Tal “apertura” era parte del “embalaje democrático” que los Estados Unidos tienen que mostrar porque se proclaman democráticos, decía Paulo. Organizábamos el tiempo del que dispondríamos

en Nueva Inglaterra para leer, escribir y reflexionar en la casa calefaccionada que, como era nuestro sueño, nos salvaría del crudo frío que suele sentirse durante el otoño y el invierno en aquella región. Mientras tanto, cómodamente instalados, podríamos ver dos cosas a través de las ventanas –repetía con entusiasmo, como un niño–, dos fenómenos de la naturaleza que le encantaban desde que los había visto por primera vez. Las hojas verdes que van amarilleando más y más hasta caer, casi marrones, en el suelo que las acoge para que, incluso cubiertas por la nieve que se petrifica y las congela, continúen siendo parte de la vida. Y la nieve misma cayendo suavemente, como si fueran copos de algodón o papel picado blanco. Caprichos de la naturaleza que Paulo tanto amó en sus más diversas formas y funciones. Conversábamos sobre todo cómo sería entender a la distancia los problemas de nuestro país estando en otro tan diferente, política, económica y culturalmente hablando.

En esa época, Paulo se preocupaba sobre todo por la situación mundial enganchada a un modelo político neoliberal y de globalización de la economía. Reflexionaba mucho y no se cansaba de decir –por eso lo escribió en reiteradas ocasiones– que creía en la opción política-ideológica y en las acciones sin violencia del MST como posibilidad histórica, como salida de nuestro colonialismo, de nuestras miserias, como táctica para la estrategia de la democracia brasileña. Escribía y discutía esta “Carta” y cada día se entusiasmaba más con el tema del “respeto por la dignidad del otro o de la otra”, y quiero recalcar además que Paulo nunca perdonaba a quien se apartara deliberadamente de esa actitud. Se ponía feliz cuan-

do veía que “esos valientes nos están brindando con su lucha la esperanza de mejores días para Brasil”, repetía también con esperanza.

Debo y quiero dejar constancia aquí de la emoción que experimentó Paulo el 17 de abril de 1997 cuando la Marcha de los Sin Tierra, proveniente de diferentes partes de nuestro país, entró organizada en Brasilia, conformando un solo cuerpo con los cuerpos de los niños, viejos y jóvenes, negros o blancos. Me había invitado a seguir el acontecimiento político por televisión, ya que no podíamos estar allá en la capital con ellos y ellas, en esa Marcha en la que muchos peregrinaban desde hacía ya tres meses. Cuando Paulo vio aquella multitud entrando, altiva y disciplinadamente, en la Explanada de los Ministerios, se puso a caminar de un lado al otro de la sala, con la piel erizada, los poros abiertos y empapado de un sudor caliente. Hablando para los Sin Tierra, y no para mí, con voz emocionada repetía estas palabras cargadas de su idea del mundo: “Así se hace, mi gente, gente del pueblo, gente brasileña. Ese Brasil es de todas y de todos nosotros. Vamos adelante, en la lucha sin violencia, en la resistencia consciente, avancemos con determinación para construir nosotros, solidariamente, el país de todos y todas los que aquí nacimos o a él se unieron para engrandecerlo. Este país no puede continuar siendo de unos pocos... Luchemos por la democratización de este país. Marchen, habitantes de este país...”. Paulo terminó esta “Segunda carta” ese mismo día. En ella convocó a otras marchas. Con la humildad que era habitual en él no dijo, ni siquiera mencionó, que esta Marcha también tenía sus raíces en su idea de la educación liberadora. Es indiscutible que los movimientos sociales brasileños, no sólo el MST,

adquirieron consistencia en su accionar gracias a lo que él, Paulo, propuso en su trabajo teórico antropológico-ético-ideológico-político-educativo. Lo propuso con su vida. ▀

Tercera carta
**Del asesinato de Galdino Jesús
dos Santos, indio pataxó**



Qué cosa extraña divertirse matando a un indio, matando gente. Inmerso en el abismo de una profunda perplejidad, espantado por la perversidad intolerable de esos jóvenes despersonalizados, me pongo a pensar en el ambiente donde *decrecieron* en lugar de *crecer*.

Cinco adolescentes mataron hoy, bárbaramente, a un indio pataxó que dormía apacible en una estación de ómnibus en Brasilia. Dijeron a la policía que estaban divirtiéndose. Qué cosa extraña. Se divertían matando. Prendieron fuego al cuerpo del indio como quien quema una cosa inútil, un trapo que ya no sirve. Para su crueldad y su gusto por la muerte, el indio no era un *tú* o un *él*. Era *eso, esa cosa* que está allí. Una especie de *sombra* inferior en el mundo. Inferior e incómoda, incómoda y ofensiva.

Es posible que durante su infancia esos malvados adolescentes hayan jugado, felices y risueños, a estrangular pollitos, o hayan prendido fuego a la cola de los gatos imperturbables sólo para verlos dar saltos y oír sus maullidos desesperados, y que se divirtieran también desmigajando pimpollos de rosa en los jardines públicos con el mismo desparpajo con que rayaban la madera de los pupitres de su escuela. Y todo ello con

la probable complacencia, cuando no con el estímulo irresponsable, de sus padres.

Qué cosa extraña divertirse matando a un indio, matando gente. Inmerso en el abismo de una profunda perplejidad, espantado por la perversidad intolerable de esos jóvenes despersonalizados, me pongo a pensar en el ambiente donde *decrecieron* en lugar de *crecer*.

Pienso en sus casas, en su clase social, en su barrio, en su escuela. Pienso, entre muchas otras cosas, en el ejemplo que les dieron acerca de pensar y de cómo hacerlo. En la posición que ocupan el pobre, el mendigo, el negro, la mujer, el campesino, el obrero, el indio en este modo de pensar. Pienso en la mentalidad materialista de apoderarse y sentirse dueño de las cosas, en el desprecio por la decencia, en la fijación en el placer, en el menosprecio por las cosas del espíritu, consideradas de menor o de ningún valor. Adivino el refuerzo de este pensamiento en muchos momentos de la experiencia escolar, en la que el indio continúa menospreciado. Registro el *totalpoderosismo* de sus libertades, exentas de todo límite, libertades que se convierten en licenciosidad cuando se burlan de todo y de todos. Imagino la importancia del vivir fácil para su escala de valores, donde la ética por excelencia, la que rige las relaciones en el día a día de las personas, habrá estado ausente casi por completo. En su lugar, la ética del mercado, del lucro. Las personas que valen por el dinero que ganan cada mes. El acatamiento al otro, el respeto al más débil, la veneración de la vida no sólo humana sino vegetal y animal, el cuidado de las cosas, el gusto por la belleza, la valoración de los sentimientos, todo reducido a ninguna o casi ninguna importancia.

Si bien nada de eso, a mi juicio, reduce la responsabilidad de esos agentes de la crueldad, el hecho en sí de

esta trágica transgresión de la ética nos advierte que debemos asumir con urgencia el deber de luchar por los principios éticos más fundamentales, como el respeto a la vida de los seres humanos, a la vida de los otros animales, a la vida de los pájaros, a la vida de los ríos y de los bosques. No creo en el amor entre mujeres y hombres, entre los seres humanos, si no somos capaces de amar el mundo. En este fin de siglo, la ecología ha cobrado una importancia fundamental. Debe estar presente en cualquier práctica educativa de carácter radical, crítico y liberador.

No es posible rehacer este país, democratizarlo, humanizarlo, convertirlo en algo serio, si los adolescentes se divierten matando gente, ofendiendo la vida, destruyendo el sueño, obstaculizando el amor.

Si la educación no transforma a la sociedad, la sociedad tampoco cambiará sin ella.

Si nuestra opción es progresista, si estamos a favor de la vida y no de la muerte, de la equidad y no de la injusticia, del derecho y no de la propia voluntad, de la convivencia con el diferente y no de su negación, no tenemos otro camino que no sea vivir plenamente lo que hayamos elegido, encarnarlo, acortando la distancia entre lo que hicimos y lo que hacemos.



Una página y media de texto mecanografiado. Dos y media de texto manuscrito. La "Tercera carta", las últimas palabras que Paulo escribió, exactamente el día 21 de abril de 1997. En ellas analizó con calma la "perversión" de la muerte de Galdino, pero con una indignación tan firme, profunda y contundente como pocas veces sentí o leí en sus escritos.

Con este espíritu de lucha y serenidad asistí a su última clase en la PUC-SP el 22 de abril de 1997, junto a otros profesores. Al terminar la clase, cuando salíamos todos y todas hacia la sala de los profesores, recuerdo que estaba cansado pero se dirigía feliz a arreglar los últimos detalles del viaje que haríamos a Portugal y a España, luego del que emprenderíamos la primera semana de mayo a Cuba. Habríamos ido nosotros dos acompañados por un grupo de alumnos y profesores del Programa de Posgraduación de la PUC-SP, donde Paulo daba clases, con la finalidad de hacer un seminario en esos países de Europa y recibir él otros tres títulos de Doctor Honoris Causa. Todavía estábamos en el pasillo, cuando abrazándolo le dije: "Paulo, estás más agudo que nunca". Sonrió, disfrutando de mi cariño y de mis palabras, pues sabía que ambos eran verdaderos.

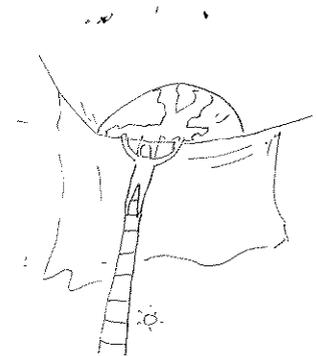
El 20 de abril, recibimos a Verónica y a su padre, Germano Coelho, viejo amigo de los tiempos del MCP (Movimiento de Cultura Popular) de Recife. Aunque estaba cansado, Paulo bajó la escalera caracol que separaba la sala de estar de su escritorio, en la calle Valença, y fue a buscar, con entusiasmo, algunas páginas de las "Cartas". Las leyó pausadamente para las visitas, mientras yo lo acompañaba desde lejos preparando la merienda al final de la tarde del domingo. Paulo mostraba su alegría desbordante al leer en voz alta los pasajes que había escrito sobre la Marcha del MST, y también su indignación al leer algunos borradores que había hecho ese mismo día sobre el atentado criminal contra Galdino. Las noticias de los medios estaban consagradas a la dramática historia ocurrida en la madrugada de Brasilia, irónicamente o adrede (?) en el Día del Indio. Un domingo de sol en mi casa de

campo, el último día que estuvimos allí —la chacra se llamaba "Poço da Panela" en homenaje a mis dos maridos (era un lugar de Recife donde se encuentra el Centro Doña Olegarinha, donde Paulo aplicó por primera vez su "Método" de alfabetización, y Raúl lo consideraba el sitio más encantador de la ciudad)—, Paulo escribió sobre la barbarie que estaba sacudiendo al país. El título de esta "Tercera carta", según aparece en sus propios borradores, era: "De la tolerancia, una de las cualidades esenciales de la vida democrática". El día 21, cuando nos enteramos de que nuestro indio pataxó no había podido resistir el "dolor inefable de su cuerpo en llamas", Paulo escribió estas palabras postreras, más contundentes todavía y llenas de indignación. Si bien nuestras visitas de ese día 20 no pudieron escuchar la "Tercera carta" en su versión definitiva, fueron sin duda las últimas personas que tuvieron el privilegio de conocer detalles y de oír en la propia voz del autor algunos pasajes de ese libro inacabado. Sobre todo fueron testigos de la energía que brotaba de su indignación y de su amor; del entusiasmo por trabajar y participar, críticamente, en la vida de su país; y de las ganas de vivir que Paulo se llevó consigo en la madrugada del 2 de mayo de 1997. ■

Segunda parte

OTROS ESCRITOS

Descubrimiento de América



Texto redactado como respuesta a la "Encuesta" sobre el V Centenario del llamado "Descubrimiento de América", realizada por la Fundación de Investigaciones Sociales y Políticas del Centro Ecuménico de Educación Popular, Buenos Aires. Agenda del profesor Paulo Freire (24 de abril de 1992).

Cuando comienzo a esbozar una respuesta a las preguntas que me fueron formuladas en relación con el V Centenario del llamado "Descubrimiento de América", mi primera reflexión o, para ser más preciso, mi primera afirmación, es que el pasado no se cambia. Se comprende, se rechaza, se acepta, pero no se cambia.

Guiado por la idea, en el fondo bastante obvia, de que el colonizador en realidad no "descubrió" América sino que la conquistó, intentaré dar mis respuestas.

La primera cuestión ya está respondida, en parte, en esta especie de introducción sumaria a mis respuestas. No pienso nada sobre el "descubrimiento", porque lo que hubo fue una conquista, y sobre la conquista mi pensamiento es definitivamente de rechazo.

La presencia predatoria del colonizador; su desmedido placer de imponerse, no sólo sobre el espacio físico, sino también sobre el espacio histórico y cultural de los invadidos; su despotismo; su poder avasallador sobre las tierras y los pueblos; su ilimitada ambición de destruir la identidad cultural de los nativos, considerados inferiores, casi animales... nada de esto puede olvidarse cuando, distanciados en el tiempo, corremos el riesgo de "suavizar" la invasión y verla como una especie de regalo "civilizador" del llamado Viejo Mundo.

Transcurridos quinientos años desde la conquista, mi postura actual no es la de quien se deja poseer por el

odio a los europeos sino la de quien no se adapta a la perversidad intrínseca de cualquier forma de colonialismo, de invasión, de expoliación. Es la de quien se niega a encontrar elementos positivos en un proceso perverso por naturaleza.

Así pues, no serán los quinientos años que nos separan de la llegada invasora los que me harán bendecir la mutilación del cuerpo y del alma de América, cuyas heridas padecemos aún hoy.

El cuerpo y el alma de América, el cuerpo y el alma de sus pueblos originarios, así como el cuerpo y el alma de los hombres y de las mujeres que nacieron en el suelo americano, hijos e hijas de no importa qué combinaciones étnicas, el cuerpo y el alma de mujeres y hombres que dicen *no* a la dominación de un Estado sobre el otro, de un sexo sobre el otro, de una clase social sobre la otra, el cuerpo y el alma de los progresistas y de las progresistas saben lo que representó el proceso de expansión europea que traía consigo las limitaciones que se nos imponían. Y porque saben, no pueden bendecir a los invasores ni a la invasión. Por eso mismo, la mejor manera de homenajearlos no es festejar los quinientos años de invasión y mucho menos cruzarnos de brazos ante los festejos que se celebran en su honor, sino rendir homenaje al coraje, la rebeldía, la decisión de pelear, la valentía, la capacidad de luchar contra el invasor y la pasión por la libertad de indios e indias, de negros y negras, de blancos y blancas, de mestizos y mestizas que vieron sus cuerpos despedazados, sus sueños rotos, sus vidas robadas.

Sus gestos de rebeldía se repiten hoy en la lucha de los "sin tierra", los "sin escuela", los "sin casa", los que viven en favelas; en la lucha contra la discriminación racial, contra la discriminación de clase, de sexo.

Yo no conmemoro la invasión, sino la rebelión contra la invasión. Y si tuviera que hablar de las principa-

les enseñanzas que la trágica experiencia colonial nos deja, diría que la primera y más importante debe fundar nuestra decisión de rechazar la expoliación, la invasión de clase, también como invasores o invadidos. Es la enseñanza de la disconformidad ante las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo; la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo; de que, en la lucha por su liberación, los frágiles pueden hacer de su debilidad una fuerza que les permita vencer la fuerza de los fuertes.

Es este aprendizaje el que yo conmemoro. Desde ya que el pasado jamás pasa del modo en que el sentido común entiende por *pasar*. La cuestión fundamental no es que el pasado pase o no pase, sino la manera crítica, atenta, como entendamos la presencia del pasado en los procedimientos del presente. En efecto, el estudio del pasado trae a la memoria de nuestro cuerpo consciente la razón de ser de muchos procedimientos del presente y puede ayudarnos, a partir de la comprensión del pasado, a superar sus vestigios. Por ejemplo, en el caso del pasado de la conquista puede ayudarnos a comprender cómo sin lugar a dudas se repite, aunque sea de forma diferente. Precisamente, es porque el pasado se hace presente —ya sea el pasado del conquistador o el del conquistado— que los quilombos, momento representativo de la lucha de los conquistados, se repiten en las luchas populares en terreno americano. La conquista actual, que no necesita del cuerpo físico del conquistador, se manifiesta en la dominación económica, en la invasión cultural, en la dominación de clase a través de una gran cantidad de recursos e instrumentos que utilizan los poderosos neoimperialistas. Entre esos recursos están los mecanismos asistencialistas, los préstamos que provocan el endeudamiento cada vez mayor

de los sometidos. Para todo eso, los poderosos de hoy, como los de ayer, cuentan con algo sumamente importante: la connivencia de los dominados, en tanto seres duales. Por eso mismo, también tienen que enfrentar la afición por la libertad de los oprimidos, de los invadidos, de los desheredados, con la que estos, alertas, de pie, a veces en la sombra, tácticamente silenciosos, "calientan" la cabeza de los poderosos.

Precisamente por esta voluntad y este fuerte deseo de ser nosotros mismos, alentados por el sueño posible, por la UTOPIA tan necesaria como viable, los y las progresistas de estas Tierras de América marchamos para la concreción, la realización de los sueños de los Vasco, de Quiroga y Túpac, de los Bolívar, de los San Martín, de los Sandino, de los Tiradentes, de los Che, de los Romero.

El futuro es de los Pueblos y no de los Imperios.

San Pablo, abril de 1992

Alfabetización y miseria



Hace poco, una mañana como sólo los trópicos conocen, entre lluviosa y soleada, en Olinda, región del nordeste brasileño, tuve una conversación, diría que ejemplar, con un joven educador popular que, a cada instante, a cada reflexión, revelaba la coherencia con la que vive su vocación democrática y popular. Danilson Pinto y yo caminábamos con el alma abierta al mundo, curiosos, receptivos, por las calles de una favela donde pronto se aprende que sólo a fuerza de mucha obstinación se consigue tejer la vida con su casi ausencia o su negación: con privaciones, con amenazas, con desesperación, con ofensas y con dolor. Mientras andábamos por las calles de aquel mundo maltratado y ofendido, iba acordándome de las experiencias de mi juventud en otras favelas de Olinda o de Recife, de mis diálogos con faveladas y favelados de alma despedazada. Cuando tropezábamos con el dolor humano, nos preguntábamos sobre una infinidad de problemas. ¿Qué hacer como educadores cuando trabajamos en un contexto de esas características? ¿Hay, en realidad, algo que hacer? ¿Cómo hacer? ¿Qué hacer? ¿Qué precisamos *saber* nosotros, los llamados educadores, para llevar adelante incluso nuestros primeros encuentros con mujeres, hombres y niños cuya humanidad está siendo negada y traicionada, cuya existencia está siendo oprimida? Nos detuvimos en medio de un puentecito angosto que

conduce a una parte menos maltratada del barrio popular. Mirábamos desde arriba un brazo del río contaminado, sin vida, cuyo barro y no el agua empapa las casas precarias casi sumergidas en él. “Más allá de las casas —me dice Danilo— hay algo peor: un gran terreno donde se arroja la basura pública. Los que habitan esta área ‘revuelven’ la basura buscando algo para comer, o vestir, o que los mantenga vivos.” Hace dos años una familia retiró de esa horrible explanada, en la parte donde había residuos hospitalarios, pedazos de seno amputados, y preparó con ellos su almuerzo domingo. La prensa dio a conocer el hecho, que cité horrorizado y preso de una justa rabia en mi libro *A la sombra de este árbol*. Es posible que la noticia haya provocado en los pragmáticos neoliberales su reacción habitual y fatalista, siempre a favor de los poderosos: “Es triste, pero ¿qué se puede hacer? La realidad es así nomás”. Sin embargo, la realidad no es inexorablemente esta. Es esta como podría ser otra, y para que sea otra necesitamos que los progresistas luchen. Me sentiría más que apenado, desolado, y ya no le encontraría sentido a mi presencia en el mundo, si fuertes e indestructibles razones me convencieran de que la existencia humana se desarrolla en el ámbito del determinismo. Ámbito en el que difícilmente podría hablarse de elecciones, de decisión, de libertad, de ética. Ese sería el discurso universal. Discurso monótono, repetitivo, como la existencia humana misma. En una historia determinada de esa manera, las posiciones rebeldes no tienen cómo volverse revolucionarias.

Tengo el derecho de sentir rabia, de manifestarla, de que me motive a la lucha, así como tengo derecho de amar, de expresar mi amor al mundo, de que ese amor sea la inspiración para mi lucha porque, histórico, vivo la Historia como un tiempo de posibilidad y no de de-

terminación. Si la realidad fuera así porque estuviera dicho que así debe ser, ni siquiera habría por qué tener 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 justificada ira, se funda en mi sublevación ante la negación del derecho de “ser más”, un derecho que está inscripto en la naturaleza de los seres humanos. No puedo, por eso, cruzarme de brazos con actitud fatalista frente a la miseria, trasladando de esa manera mi responsabilidad al discurso cínico y “tibio” que habla de la imposibilidad de cambiar porque “la realidad es así”. El discurso de la acomodación o de su defensa, el discurso de la exaltación del silencio impuesto del que resulta la inmovilidad de los silenciados, el discurso del elogio de la adaptación tomada como hado o destino es un discurso negador de la humanización sobre el que no podemos evadir responsabilidades. La adaptación a situaciones negadoras de la humanización sólo puede aceptarse como consecuencia de la experiencia dominadora o bien como ejercicio de resistencia, como táctica en la lucha política. Hoy aparento aceptar la condición de silenciado para, cuando me sea posible, luchar contra la negación de mí mismo. Esta cuestión, la de la legitimidad de la rabia contra la docilidad fatalista frente a la negación de las personas, estuvo implícita en toda nuestra conversación esa mañana.

Uno de los primeros conocimientos, indispensable para quien al llegar a las favelas o a las realidades signadas por la traición a nuestro derecho de ser pretende que su *presencia* vaya convirtiéndose en convivencia, que su *estar en el contexto* vaya siendo *estar con él*, es el conocimiento del futuro como problema y no como cosa inexorable. Es el conocimiento de la Historia como posibilidad y no como *determinación*. El mundo no es,

el mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que acontece sino también el de quien interviene como sujeto de los acontecimientos. No sólo soy objeto de la *Historia*, sino también su sujeto. En el mundo de la Historia, de la cultura, de la política, no *constato* para *adaptarme* sino para *cambiar*. En el mundo físico, mi constatación no me conduce a la impotencia. Lo que sabemos sobre los terremotos nos ha permitido desarrollar toda una ingeniería que nos ayuda a sobrevivirlos. No podemos evitarlos, pero sí disminuir los daños que nos causan. Al constatar nos volvemos capaces de *intervenir* en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la simple función de adaptarnos a ella. También por eso no me parece posible ni aceptable la posición ingenua –o peor, astutamente neutra– del que *estudia*, ya sea el físico, el biólogo; el sociólogo, el matemático o el pensador de la educación. Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los demás, manteniéndose neutral. No puedo estar en el mundo con las manos enguantadas, tan sólo *constatando*. En mí, el acomodamiento no es sino el camino hacia la *inserción*, que implica *decidir*, *elegir*, *intervenir* en la realidad. Hay preguntas que todos debemos formularnos insistentemente y que nos hacen ver la imposibilidad de *estudiar por estudiar*. De *estudiar* sin compromiso, como si misteriosamente, de repente, no tuviéramos nada que ver con el mundo, un mundo exterior y distante, alejado de nosotros y nosotros de él.

¿Estudio para obtener qué beneficio? ¿A favor de quién? ¿Contra qué estudio? ¿Contra quién?

¿Qué sentido tendría la actividad de Danilson en el mundo que desvelábamos desde el puentecito si para

él la impotencia de aquella gente azotada por la miseria estuviera decretada por un destino todopoderoso? Sólo le quedaría trabajar para, tal vez, mejorar la *performance* de la población en el indiscutible proceso de adaptación a la negación de la vida. De este modo, la práctica de Danilson sería el elogio de la resignación. Sin embargo, en la medida en que tanto para él como para mí el futuro es problemático y no inexorable, se nos presenta otra tarea: la de, discutiendo la problemática del mañana, haciéndola tan obvia como es obvia la carencia de todo en la favela, ir desvelando al mismo tiempo que la adaptación al dolor, al hambre, a la incomodidad, a la falta de higiene que cada uno experimenta, como cuerpo y como alma, es una forma de resistencia física a la que va sumándose otra, cultural. Resistencia al descuido ofensivo del que son objeto los miserables. En el fondo, las resistencias –la orgánica, la cultural, o ambas– son *mañas* necesarias para la supervivencia física y cultural de los oprimidos. El sincretismo religioso afrobrasileño expresa la resistencia o la *maña* con la que la cultura africana esclava se defendía del poder hegemónico del colonizador blanco.

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

Una de las cuestiones centrales con las que tenemos que lidiar es lograr que las posturas rebeldes devengan posturas revolucionarias que nos comprometan en el proceso radical de transformación del mundo. La rebeldía es el punto de partida indispensable, es la de-

flagración de la ira justificada; sin embargo, no es suficiente. La rebeldía como denuncia necesita expandirse a una posición más radical y crítica, la posición revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica la dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, es decir, nuestro sueño.

A partir de este saber fundamental —*cambiar es difícil pero posible*— vamos a programar nuestra acción político-pedagógica, no importa si nos comprometemos con un proyecto de alfabetización de adultos o de niños, de acción sanitaria, de evangelización o de formación de mano de obra especializada.

El éxito de los educadores como Danilo radica básicamente en la convicción, que nunca los abandona, de que cambiar es posible, necesario, de que preservar situaciones concretas de miseria es una inmoralidad. Así pues, este saber que la Historia viene comprobando se erige en principio de acción y abre el camino para constituir, en la práctica, otros saberes indispensables.

Por supuesto que no se trata de imponer a la población expoliada y sufriente que se rebele, se movilice, se organice para defenderse, es decir, para cambiar el mundo. En realidad, independientemente de que trabajemos en la alfabetización, la salud, la evangelización o en todos estos campos, se trata de desafiar a los grupos populares para que, al mismo tiempo que trabajan específicamente en cada uno, perciban, en términos críticos, la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta. Más aún, queremos que comprendan que su situación concreta no es un *destino seguro* o la *voluntad de Dios*, ni nada que no pueda *cambiarse*.

No puedo aceptar como táctica de un buen combate la política de “cuanto peor, mejor”, pero tampoco

co puedo admitir, impasible, la política asistencialista que, anestesiando la conciencia oprimida, aplaza, sine dié, el indispensable cambio de la sociedad. No puedo prohibir que los oprimidos con quienes trabajo en una favela voten a candidatos reaccionarios, pero tengo el deber de advertirles, que están cometiendo un error, que se enredan en una contradicción. Votar a un político reaccionario es ayudar a preservar el statu quo. ¿Cómo puedo votar, si soy progresista y coherente con mi elección, a un candidato cuyo discurso, pletórico de indiferencia, anuncia sus proyectos racistas?

Si partimos de que la experiencia de la miseria es una forma de violencia y no una expresión de la pereza popular o del fruto del mestizaje o de la voluntad punitiva de Dios; en suma, una violencia contra la que debemos luchar, como educador tengo que ser cada vez más competente, pues de lo contrario la lucha perderá eficacia. Ocurre que el saber del que hablé —*cambiar es difícil pero posible*—, un saber que me empuja esperanzado a la acción, no alcanza para lograr la eficacia a la que me referí. Si fundamento en él mi movimiento, necesitaré tener y renovar saberes específicos en cuyo campo se avive mi curiosidad y se base mi práctica. ¿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 en cualquier campo de la alfabetización, de la producción económica en proyectos cooperativos, de la evangelización o de la salud sin reconocer los artilugios que permiten sobrevivir a los grupos humanos?

Como educador, es necesario que vaya “leyendo” cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del otro contexto, más amplio, del cual el suyo

forma parte. Lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares de ninguna manera puedo menoscabar su conocimiento de la experiencia, su explicación del mundo, de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo. Y todo eso viene explicitado, o sugerido u oculto, en lo que llamo "lectura del mundo", que siempre precede a la "lectura de la palabra".

Si por un lado no puedo adaptarme o "convertirme" al saber ingenuo de los grupos populares, por otro, tampoco puedo —si realmente soy progresista— imponerles arrogantemente mi saber como el saber *verdadero*. El diálogo que desafía al grupo popular a pensar su historia social como la experiencia —también social— de sus miembros va revelando la necesidad de superar ciertos saberes que, una vez desnudados, muestran su "incompetencia" para explicar los hechos.

Uno de los más funestos errores de los militantes políticos mesiánicamente autoritarios fue desconocer por completo la comprensión del mundo de los grupos populares. Al considerarse portadores de la verdad salvadora, su tarea irrecusable no fue *proponerla* a los grupos populares sino *imponérsela*.

No hace mucho, en un debate sobre la vida en la favela oí decir a un joven obrero que hacía tiempo que había dejado de sentir vergüenza por ser un favelado. "Ahora —decía— me enorgullezco de todos nosotros, compañeros y compañeras, de lo que hemos logrado con nuestra lucha, con nuestra organización. No es el favelado quien tiene que tener vergüenza de esta condición, sino quien, viviendo bien y sin dificultades, no hace nada para modificar la realidad que causa que las favelas existan. Esto lo aprendí con la lucha." Es probable que este discurso del joven obrero no provocara nada o casi nada en el militante autoritariamente me-

siánico. Incluso es posible que la reacción de un joven más revolucionarista que revolucionario fuera negativa hacia las palabras del favelado, por entenderlas como expresión de quien se inclina más por la acomodación que por la lucha. En el fondo, el discurso del joven obrero era la lectura nueva que hacía de su experiencia social de favelado. Si antes se culpaba, ahora era capaz de comprender que, si se encontraba en esa situación, no era responsabilidad suya. Pero, sobre todo, era capaz de comprender que la situación de favelado no es *irrevocable*. En la constitución de su nuevo saber, su lucha era más importante que el discurso sectario del militante mesiánicamente autoritario.

Es importante resaltar que este nuevo momento en la comprensión de la vida social no involucra a una sola persona. La experiencia que posibilita el nuevo discurso es social. Pero algunas personas, sin embargo, se anticipan a explicitar la nueva percepción de la misma realidad. Una de las tareas fundamentales del educador progresista, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, es provocar y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto.

Es importante tener siempre en claro que la inculcación de la responsabilidad por su situación en los dominados es obra del poder ideológico dominante. De ahí la culpa que sienten, en determinado momento de sus relaciones con su contexto y con las clases dominantes, por encontrarse en tal o cual situación desventajosa. Sirve de ejemplo la respuesta que me dio una sufrida mujer de San Francisco, California, en una institución católica de asistencia a los pobres. Hablaba con dificultad del problema que la aquejaba y yo, casi sin tener nada para decirle, la interpele preguntando: "Usted es norteamericana, ¿no?". "No, yo soy pobre." Respondió como si estuviera pidiendo disculpas a la "norteameri-

canidad” por haber fracasado en la vida. Recuerdo sus ojos azules inundados de lágrimas, expresando su sufrimiento y la asunción de la *culpa* por su “fracaso” en el mundo. Personas así son parte de las legiones de ofendidos que no ven la razón de su dolor en la perversidad del sistema social, económico, político donde viven, sino en su propia incompetencia. Mientras así sientan, piensen y actúen, reforzarán el poder del sistema. Terminan siendo conniventes del orden deshumanizante.

Por ejemplo, la alfabetización en una zona de miseria sólo cobra sentido en la dimensión humana si con ella se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social cuyo resultado es la extroyección de la culpa indebida. Esto se corresponde con la “expulsión” del opresor que está “adentro” del oprimido, como *sombra* invasora, sombra que, una vez expulsada por el oprimido, precisa ser sustituida por su autonomía y su responsabilidad. Téngase en cuenta, sin embargo, que a pesar de la relevancia ética y política del esfuerzo conscientizador que acabo de destacar, no podemos estancarnos en él relegando 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 razón de ser de los actos ni tampoco en un “mitin liberador”. La tarea fundamental de Danilsson, a quien me sumo, es probar a fondo la dialéctica entre la “lectura del mundo” y la “lectura de la palabra”.

“Programados para aprender” e imposibilitados para vivir sin la referencia de un mañana, donde sea que haya hombres y mujeres siempre habrá algo que hacer, algo que enseñar, algo que aprender.

No obstante, para mí nada de eso tiene sentido si va en contra de la vocación de “ser más”, que se constituye histórica y socialmente y en la que estamos inmersos.

Bibliografía

- Fanon, E., *Os condenados da terra*, Río de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987 (Perspectivas do Homem, 42) [ed. cast.: *Los condenados de la tierra*, México, FCE, 1965].
- Freire, P., *Pedagogia do oprimido*, San Pablo, Paz e Terra, 1970 [ed. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008].
- , *Pedagogia da esperança. Um encontro com a Pedagogia do oprimido*, San Pablo, Paz e Terra, 1992 [ed. cast.: *Pedagogía de la esperanza*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008].
- , *Cartas à Cristina*, San Pablo, Paz e Terra, 1994 [ed. cast.: *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, México, Siglo XXI, 1996].
- , *À sombra desta mangueira*, San Pablo, Olho D'Água, 1995 [ed. cast.: *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure, 1997].
- y D. Macedo, *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*, San Pablo, Paz e Terra, 1990 [ed. cast.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós, 1989].
- Gruen, A. y otros, *The Insanity of Normality: Realism as Sickness; Toward Understanding Human Destructiveness*, Nueva York, s. e., 1992.
- Memmi, A., *O retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, San Pablo, Paz e Terra, 1989 [ed. cast.: *Retrato del colonizado*, Madrid, Edicusa, 1971].

San Pablo, febrero de 1996

**Desafíos de la educación
de adultos frente a la nueva
reestructuración tecnológica**



A lo largo de treinta años no fueron pocas las veces, y es natural que así haya sido, en que me pidieron que escribiera algo sobre la educación de adultos. Artículos, entrevistas, textos para ser leídos y debatidos en conferencias. Educación de adultos y política, educación de adultos y ciudadanía, educación de adultos y desarrollo; además, naturalmente, de una infinidad de veces en que fui convocado para discutir la alfabetización de los adultos, un capítulo importante de la educación en general y de la educación de adultos en particular.

Cualquiera que haya sido el aspecto examinado, jamás intenté comprenderlo de una manera mecanicista. Nunca me satisfizo la comprensión tecnicista de la práctica educativa. Poco importa si se aplica al trabajo afanoso de organizar un grupo de individuos, a la experiencia de combatir la plaga de hormigas o de luchar contra la erosión, o al esfuerzo de alfabetización o la coordinación de seminarios de posgraduación de una universidad. De ahí, precisamente, que siempre haya entendido la alfabetización como un acto creador al que los alfabetizandos deben comparecer como sujetos capaces de conocer, y no como meras instancias del trabajo docente de los alfabetizadores. De ahí el empeño con que siempre insistí, incluso para el caso de la alfabetización, en la crítica a los ba-be-bi-bo-bu, a la

memorización mecánica de letras y de sílabas, en la crítica a los “Eva vio la uva”,^{*} empeño nunca abandonado con el que llamé la atención de los educadores sobre la necesidad de que los alfabetizandos se expusieran a la misteriosa sustantividad del lenguaje, a la belleza de su propia habla, rica en metáforas.

Metáforas que intensifican las posibilidades semánticas de su discurso y se convierten en expresiones del momento estético de su lenguaje.

“Quiero aprender a leer y a escribir –dijo en cierta ocasión una campesina de Pernambuco– para dejar de ser una sombra de los demás.” Con la metáfora utilizada, “sombra de los demás”, salta a la vista la fuerza poética, que se prolonga en fuerza política, de su discurso. En el fondo, ella estaba cansada de la dependencia, de la falta de autonomía de su ser oprimido y negado, de “marchar” disminuida, tan sólo como una apariencia, como un mero vestigio de otras personas. Más tarde, el hecho de aprender a leer y a escribir le demostraría que eso sólo no basta para dejar de ser sombra de los demás, que es necesario mucho más. Leer y escribir palabras sólo nos hace dejar de ser sombra de los demás cuando, en relación dialéctica con la “lectura del mundo”, se vincula con lo que yo llamo “re-escritura” del mundo, es decir con su transformación. De ahí la naturaleza política, no necesariamente partidaria, de la educación en general, de la educación de adultos y de la alfabetización en particular. Si bien cuando trabajo en algún proyecto con educandos no debo ni siquiera insinuarles que mi partido es el propietario de la ver-

dad salvadora, tampoco puedo, por otro lado, callarme ante los discursos fatalistas, según los cuales el dolor y el sufrimiento de los pobres son grandes, pero nada puede hacerse porque “así son las cosas”. No puedo reprimirlos por manifestar el deseo de votar a un candidato reaccionario, pero me siento en el deber ético de advertirles el error que están cometiendo.

Nunca pude pensar que la práctica educativa, de la que la educación de adultos y la alfabetización son dos importantes capítulos, pudiera hacerse al margen de la cuestión de los valores y, por lo tanto, de la ética, al margen de los sueños y de la utopía, es decir, de las elecciones políticas, al margen del conocimiento y de la belleza, vale decir, de la gnoseología y de la estética.

La educación siempre es una especie de teoría del conocimiento puesta en práctica, es naturalmente política, tiene que ver con la pureza, nunca con el puritanismo, y es, en sí, una experiencia de belleza.

Mi comprensión del carácter político de la educación me ha marcado de tal manera a partir de cierto momento de mi experiencia de hombre y de educador que difícilmente puedo dejar de hablar de ella.

La necesaria insistencia con que vengo hablando de la educación ha hecho que algunos críticos de derecha digan de mí que no soy un educador, o un pensador de la educación sino un activista político.

Es importante afirmar que quienes niegan mi ser pedagógico porque, según ellos, estoy ahogado y anulado en el ser político, son tan políticos como yo. Sólo que, obviamente, en una línea diferente de la mía.

Para continuar hablando de la alfabetización, nunca pude reducir la riqueza y la importancia de su práctica al mero ejercicio de repetición ritmada y mecánica de los la-le-li-lo-lu, ni la lectura de frases, palabras y textos a la mera pronunciación, también mecánica, de voca-

* Frases como esta eran típicas de las *cartilhas*, un método muy utilizado en Brasil hasta los años noventa, que enseñaba mediante la repetición de palabras sueltas o frases inventadas y descontextualizadas. [N. de la T.]

blos. Leer es un acto más creador que “pasear” simple o ingenuamente por las palabras.

Leo más y mejor cuando, enterándome de la sustantividad de lo que leo, me voy haciendo capaz de reescribir lo leído, a mi manera, y de escribir yo mismo lo no escrito todavía. No puede dissociarse el acto de leer del acto de escribir.

Como ser humano jamás acepté que mi presencia en el mundo y mi pasaje por él estuvieran preestablecidos. Mi comprensión de las relaciones entre subjetividad y objetividad, conciencia y mundo, práctica y teoría siempre fue dialéctica, nunca mecánica. Si, por un lado, nunca defendí un papel todopoderoso para la subjetividad en la Historia, por el otro, tampoco acepté su reducción a mera reproducción de la realidad material. Fue por eso que no sólo reconocí sino también remarqué la importancia de la educación en el proceso de *denuncia* de una realidad perversa, como asimismo la importancia del *anuncio* de una realidad diferente que nacería de la transformación de la realidad denunciada. Desde un punto de vista completamente idealista, para cambiar el mundo basta la fuerza de la conciencia. La subjetividad termina por crear arbitrariamente la objetividad, dócil a su voluntad. La transformación política de la realidad se reduce a una cuestión de buena voluntad. Los corazones amorosos se hermanan y hacen un mundo mejor. Desde el punto de vista mecanicista, la subjetividad es un simple reflejo de las condiciones materiales. Si se transforma la objetividad, la subjetividad automáticamente cambia. Por eso mismo, la educación es una tarea posterior a la transformación. Desde una perspectiva ni objetivista mecanicista ni subjetivista aunque sí dialéctica, el mundo y la conciencia se dan —como señalaba Sartre— simultáneamente. La conciencia del mundo engendra la conciencia de mí mismo y

de los otros en el mundo y con el mundo. Nosotros nos hacemos actuando en el mundo. Por eso mismo, es mediante la *inserción* en el mundo y no mediante la *adaptación* a él que nos convertimos en seres históricos y éticos capaces de optar, de decidir, de emprender nuevos caminos. La postura crítica de la conciencia es tan importante en la lucha política en defensa de la seriedad en el trato de la cosa pública como en la aprehensión de la sustantividad del objeto en el proceso de conocer. No se capta el objeto si no se capta su razón de ser. Es por esta razón que la pura memorización mecánica del perfil del objeto no constituye un conocimiento cabal del objeto. De ahí que, en la experiencia cognitiva verdadera, la memorización del conocimiento se constituya en el acto mismo de su producción. *Aprendiendo* la razón de ser del objeto produzco su conocimiento.

Hay que destacar también la importancia de la postura crítica de la subjetividad en el proceso de conocimiento, no importa si se trata de conocer el conocimiento ya existente o si se busca la producción de un conocimiento que aún no existe.

Cabe señalar la importancia de la crítica frente a la *vocación* —inserta en la naturaleza humana— que suma al acto de constatar, implícito en el acto de conocer, la tarea de intervenir. En realidad, la *práctica* de la *constatación* no tendría sentido si su prolongación necesaria fuera la adaptación a la realidad. Constató no sólo para adaptarme sino también para cambiar o mejorar las condiciones objetivas mediante mi intervención en el mundo. Algunas veces, la propia adaptación a determinada situación ofensiva del ser expresa la resistencia orgánica, cultural, o ambas, del oprimido. Es la adaptación como lucha, mientras el cambio no pueda realizarse. Sin embargo, para eso es necesario que me encuentre tan críticamente consciente de mi papel

en el mundo como me sea posible. Papel de quien, al prohibírsele intervenir en el mundo, se ve privado de estar siendo.

Partiendo de la reconquista en este texto de mi posición con respecto al papel de la conciencia o de la subjetividad en la Historia, que la izquierda objetivista mecanicista entiende como la expresión de mi "pecado" idealista, y la derecha, como señal de mi negación en tanto educador para no ser más que un subversivo y un agitador, me aproximo ahora a ciertas cuestiones sugeridas por el título de esta exposición.

En la segunda parte de este trabajo, inseparable de la elaborada hasta ahora, presentaré algunos problemas que son un desafío para este fin de siglo, que es también el fin de un milenio.

Son problemas que se le presentan a quien piensa y discute la práctica educativa y es consciente de la innegable importancia de confrontarlos. Importancia que, exacerbada o relegada a nada o casi nada, puede volver inoperante la práctica educativa. Si bien, por un lado, la educación no es la palanca de las transformaciones sociales, por otro, esas transformaciones no se logran sin educación. Por ejemplo, si excluyo la acción educativa de mi proyecto de acción política aduciendo que sólo después de la transformación podré preocuparme por la educación, hago inviable el proyecto. Si, por otro lado, insisto poco en la educación con programas de naturaleza técnica y/o espiritual y moral, y no movilizo ni organizo fuerzas políticas indispensables para el cambio, el proyecto se pierde en un blablablá o se convierte en mero asistencialismo. Vale decir que, independientemente de que se trate de un proyecto de alfabetización de adultos, de educación sanitaria, de cooperativismo o de evangelización, la práctica educativa será más eficaz en la medida en que, facilitándoles

a los educandos el acceso a conocimientos fundamentales para el campo de su interés, los desafíe a construir una comprensión crítica de su presencia en el mundo.

Mi primera preocupación cuando, como educador, me pregunto sobre la práctica educativa —que, por ser histórica, no puede estar ajena a las condiciones concretas del tiempo-espacio en que se desarrolla— tiene que ver fundamentalmente con la manera como vengo entendiendo nuestra presencia —la de los seres humanos— en el mundo, nuestras relaciones con la historia y la cultura: si somos seres determinados o simplemente condicionados, capaces no obstante de ir más allá, reconociendo no sólo el condicionamiento, sino también nuestras propias fuerzas. Si somos seres que sólo se adaptan a la realidad, miméticos, o si, por el contrario, somos seres actuantes, curiosos, arriesgados, transformadores y aptos para intervenir en el mundo en vez de solamente acomodarnos a él.

Ahora me es imposible no retomar un punto omnipresente en mis reflexiones: mi negativa a comprender la Historia como *determinación*; mi rechazo, por lo tanto, a la inexorabilidad del mañana. El mañana no es la repetición necesaria del hoy, como querrían los dominadores, ni tampoco es algo preestablecido. El mañana es una posibilidad por la que debemos trabajar y a la que, sobre todo, debemos luchar por construir. Lo que ocurre en el día de hoy no produce inevitablemente el día de mañana. Por ejemplo, la globalización de la economía o los avances tecnológicos no perfilan por sí mismos un mañana seguro, una especie de prolongación perfeccionada de una determinada expresión del hoy. La globalización no acaba con la política cuando viabiliza la necesidad de hacer política de una forma diferente. Por más que se tienda a debilitar la eficacia de las huelgas en la lucha obrera, eso no significa el fin

de las luchas. Lo que llega a su fin no es la lucha, sino más bien una forma de luchar: la *huelga*. Corresponde a los obreros reinventar su manera de luchar y no *acomodarse*, pasivamente, ante el nuevo poder.

Lo importante es que nosotros, los progresistas, debemos entender la ineficacia de las huelgas en términos generales, por lo menos en algunos sectores de la actividad productiva. La ineficacia de las huelgas —que no puede significar, como los poderosos insinúan, el fin de la lucha de los trabajadores— no puede atribuirse a los avances tecnológicos que determinan la globalización de la economía sino al uso político que el poder económico hace de esos adelantos. La ineficacia de las huelgas marca un momento de la lucha, no su final. En otras palabras, en lo que hoy ocurre no hay fatalismo alguno, sólo hay la historia como posibilidad.

“Programados, pero para aprender”,¹³ como nos enseña François Jacob; por lo tanto, los seres humanos terminamos descubriendo que para enseñar y saber, para constatar y verificar cómo se dan las cosas no necesariamente tenemos que adaptarnos a la realidad en la que se hace la constatación. Por el contrario, la constatación crítica y rigurosa de los hechos nos capacita o bien nos desafía para que podamos intervenir en el mundo.

Constato para cambiar y no para acomodarme. Sería desolador para mí si, como ser humano, tuviera que reconocer mi absoluta incapacidad de intervenir eficazmente en la realidad; si tuviera que reconocer que mi aptitud para verificar no se hace extensiva a la de

cambiar el contexto verificado, provocando diferentes verificaciones futuras.

En este sentido, las filosofías que mejor nos ayudarán en las décadas venideras no serán aquellas fatalistas que intentan convencernos de que “no vale la pena actuar: la realidad es así y así será”; ni las que sobrestiman la voluntad del sujeto histórico, individual o colectivo, los individuos o las clases sociales; ni las que niegan el papel de los sentimientos, el valor de los valores éticos, el mérito de la solidaridad social e individual. Las filosofías que mejor nos ayudarán serán aquellas que, sin desconocer ni minimizar el peso de la materialidad, no se inhiban en el análisis de la Historia y en la comprensión del cambio de la realidad ante el papel de lo espiritual —no necesariamente en la dimensión religiosa del término—, de los sentimientos, de los sueños y de las utopías.

En la línea de estas reflexiones, veo una exigencia fundamental, un punto de partida sin el cual nada es posible y que atañe no sólo a la educación de adultos sino a la educación en general. Se trata de un cierto saber absolutamente indispensable incluso para quien, desde una postura reaccionaria, pretende inmovilizar la Historia. Me refiero a la constatación de que *cambiar es difícil pero posible*.

Los que optan por preservar el statu quo precisan saber que cambiar es difícil pero posible para organizarse y programar sus tácticas de lucha. Una de esas tácticas, por ejemplo, es la insistencia en la comprensión fatalista de la realidad, una comprensión que despolitiza los hechos y la educación, y erige al destino o a la suerte como sujetos de la Historia. Asimismo, los que optan por la transformación de la realidad precisan organizar sus tácticas para que sean coherentes con su estrategia, es decir, con su sueño posible o su utopía.

13 François Jacob, “Nous sommes programmés, mais pour apprendre”, en *Le Courrier*, Unesco, febrero de 2001.

Si esta exigencia, saber que *cambiar es difícil pero posible*, siempre estuvo relacionada con la “naturaleza” de la práctica educativa, las condiciones históricas actuales, signadas por las innovaciones tecnológicas, lo remarcan.

Precisamente porque sé que cambiar es difícil pero posible me entrego al esfuerzo crítico de trabajar en un proyecto de formación de educadores, por ejemplo, o de obreros de la construcción, un proyecto de formación y no de mero entrenamiento técnico-profesional. En la formación no disocio la capacitación técnico-científica del educando de los conocimientos necesarios para el ejercicio de su ciudadanía. En la visión pragmático-tecnicista, propia de los discursos reaccionariamente posmodernos, lo que cuenta es la transferencia de saberes técnicos, instrumentales, que garanticen al proceso productivo una productividad importante. Este tipo de pragmatismo neoliberal –al que adhirió con entusiasmo mujeres y hombres otrora de izquierda– se basa sobre el siguiente razonamiento, no siempre explícito: si ya no existen las clases sociales, en consecuencia tampoco sus conflictos; si ya no hay ideologías, de derecha o de izquierda; si la globalización de la economía no sólo hizo al mundo más pequeño sino que lo tornó casi igual, la educación que hoy en día se necesita no tiene nada que ver con los sueños, las utopías, la concientización. No tiene nada que ver con las *ideologías*, pero sí con el saber técnico. La educación será tanto más eficaz cuanto mejor *entrene* a los educandos para ciertas destrezas. Introducir el sueño de la liberación, la utopía de la justicia social en la enseñanza y en el aprendizaje de la matemática, de la física, o en el “entrenamiento” de los obreros que se están calificando es repetir funestos errores por los cuales ya hemos pagado caro. La educación adecuada

para hoy es la que mejor *adapte* a hombres y mujeres al mundo tal como es en la actualidad: tal vez nunca se haya hecho tanto a favor de la despolitización de la educación como en el presente.

Incluso si admitimos que las cosas no marchan bien, la única salida que nos queda –continúan afirmando los fatalistas pragmáticos– no es cambiar la realidad, sino realizar el esfuerzo que nos permita adecuarnos a ella. Lo fundamental es que somos nosotros quienes tenemos que cambiar para ajustarnos mejor, y lo haremos en la medida en que dejemos de lado los sueños siempre imposibles. Lo que en verdad importa es la realidad *que es*, y no el *sueño* de lo que nos gustaría que fuera.

Lo que me deja perplejo no es la caída del muro de Berlín, ni la globalización de la economía o la cuestión del “futuro sin trabajo o del trabajo sin futuro”, sino la rapidez con que los progresistas de ayer adhieren a la ideología neoliberal de hoy.

A mí, que siempre rechacé las explicaciones mecanicistas de la Historia y de la conciencia, la euforia neoliberal me encuentra parado donde siempre estuve: más radical, sin ninguna sombra de sectarismo, y por eso mismo más abierto, más tolerante, más indulgente conmigo mismo y con los demás. Pero tan decidido como antes a luchar por una educación que, en tanto acto de conocimiento, además de abocarse a la enseñanza de los contenidos desafíe al educando a aventurarse no sólo a hablar del cambio sino a comprometerse con él. Por esa razón, a mí entender uno de los contenidos esenciales de cualquier programa educativo, de sintaxis, de biología, de física, de matemática, de ciencias sociales es aquel que hace posible la discusión sobre la mutabilidad tanto de la realidad natural como de la histórica, y aquel que ve a los hombres y a las mujeres como seres no sólo capaces de adaptarse al mundo

sino, sobre todo, de cambiarlo. Seres curiosos, actuan-
tes, hablantes, creadores.

En el centro de estas reflexiones se encuentra la cuestión del fatalismo contra el que luché en los años cincuenta y sesenta desde los programas de educación de adultos y de alfabetización que coordiné. Un fatalismo que aún perdura en las áreas populares brasileñas que la lucha política todavía ha dejado intactas y que se une a su nueva versión, la del fatalismo encarnado en la ideología neoliberal. Un fatalismo que habla, por ejemplo, del desempleo en el mundo como una “fatalidad de fin de siglo”. Por eso, no temo decir que hoy la educación de adultos, como la educación en general, desde la perspectiva progresista, igual que ayer y también por razones nuevas, debe continuar luchando contra las ideologías fatalistas. De ahí que, en el comienzo de la actividad del educador o de la educadora, tanto en relación con los educandos como en la continuidad de su práctica, sea necesario que tengan la certeza de que *cambiar es difícil pero posible*.

Fue precisamente por esa razón, permítaseme volver a decirlo, que en los años sesenta propuse a los alfabetizandos el debate sobre el concepto de cultura, a partir de la comprensión crítica del mundo de la naturaleza y del mundo de la cultura. De cómo trabajando el mundo de la naturaleza –un mundo que no hicimos– e interviniendo en él terminamos por crear el mundo de la cultura. En última instancia, la cultura como expresión del esfuerzo creador del ser humano. En este sentido, es tan cultura el pozo que los campesinos cavan en la tierra, llevados por la necesidad, como un poema de un trovador anónimo. Son tan cultura los instrumentos con que los campesinos cavan la tierra, la forma en que lo hacen, como las *Bachianas brasileiras* de Villa-Lobos. Es tan cultura el texto que ahora escribo, culturalmen-

te influido, como la bendición con la que los campesinos se defienden de lo que llaman “*espinhela caída*”.* Cultura es tanto el muñeco de barro de Vitalino como un cuadro de Scliar. Eran diez las situaciones concretas, las *codificaciones* –como yo las llamo– cuya “lectura” posibilita el comienzo del desarrollo de la actividad cultural humana.

Fue Francisco Brenand,¹⁴ el genial artista brasileño, excelente pintor y no menos destacado ceramista, quien las realizó a pedido mío. A decir verdad, fue a petición de Ariano Suasuna, un brasileño que se convirtió en ciudadano del mundo cuando salió de Taperuá, el suelo paraibano donde nació. Mientras yo iba haciendo y buscando, en uno de nuestros muchos encuentros, por entonces habituales, Ariano me dijo: “Tiene que hablar con Brenand. Ya estoy viendo la belleza de su trabajo, él pinta las diferentes situaciones que usted necesita para desafiar a los alfabetizandos en la discusión sobre la cultura”. Días después organizó una reunión en su casa y nos presentó. Fue así como nacieron los hoy perdidos “dibujos de Brenand” –como llamábamos

* Según la tradición popular, la *espinhela* es una formación cartilaginosa situada entre el esternón y la boca del estómago que se cae cuando la persona levanta mucho peso. Esto produce cansancio, dolor en la boca del estómago o en la espalda. No existen remedios para este malestar, pero tiene una cura similar al empacho: la curandera mide al enfermo con una cinta de algodón mientras pronuncia una oración. [N. de la T.]

¹⁴ Durante el golpe militar del 1º de abril de 1964, los originales de Brenand fueron retirados del entonces Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, como se la llamaba en aquella época, por el IV Ejército, por considerarse material peligroso y subversivo. No se tuvo más noticia de ellos.

a aquellos cuadros en esa época—, en los que se logró, de manera ejemplar, la unidad entre arte y educación.

Todavía hoy guardo en la memoria fragmentos de discursos críticos de alfabetizandos que expresaban su satisfacción al descubrir, en los debates sobre el concepto de cultura, que también ellos “eran cultos, que hacían eso” y señalaban el jarro de barro proyectado en el lienzo. Más que los fragmentos de esos discursos—como el del barrendero de Brasilia, casi fuera de sí, entusiasmado con su descubrimiento: “Mañana voy a entrar en mi trabajo con la cabeza alta”—, más que esos fragmentos de discursos reconfortantes hoy revivo la emoción con que, “muriéndome,” de alegría, de una alegría tan infantil como la de los alfabetizandos,⁵ comprobaba la reacción que esperaba y con la que había soñado. Reacción de los alfabetizandos y las alfabetizadas a lo largo del territorio nacional que anunciaba una forma diferente de comprender la historia y el papel de las mujeres y los hombres del mundo.

Si es posible obtener agua excavando la tierra, si es posible decorar la casa, creer en esto o en aquello, defendernos del frío o del calor, desviar el curso de los ríos, hacer diques... si es posible cambiar el mundo que no hicimos, el de la naturaleza, ¿por qué no sería posible cambiar el mundo que sí hacemos, el de la cultura, el de la historia, el de la política?

En cierta ocasión, ya no recuerdo dónde, oí decir a uno de los alfabetizandos durante los debates del Círculo de Cultura: “Incluso es posible que Brasil no cambie para mejor, pero ahora sé que no es porque Dios no lo quiera o porque el pueblo brasileño sea haragán”. No tenía dudas entonces, y sigo sin tenerlas, de que ese tipo de saber es tan indispensable para el ejercicio de la ciudadanía como saber manejar el torno lo es para la profesión de tornero, o conocer las técnicas quirúrgicas

para el cirujano, o dominar el equilibrio de los condimentos para el cocinero. Por ejemplo, si como profesor de fundamentos de la educación no me corresponde, en un marco democrático, subrepticamente o no, intentar conducir a los educandos en el sentido de mis sueños políticos, sí me cabe el deber ético de, combatiendo las injusticias, dejar claro que *cambiar es difícil pero posible*. Lo que no puedo es hacer “oídos sordos” a los discursos dominantes que defienden la adaptación al mundo como una manera segura de estar en él.

En la medida en que somos seres humanos, no nos es posible estar en el mundo sin estar *con* él; y estar con el mundo y con los demás seres humanos es hacer política. Por lo tanto, hacer política es la forma natural de los seres humanos de estar *en* el mundo y *con* él. Saber que es posible cambiar el mundo es un saber tan indispensable para quien hace política como es indispensable, para quien estudia a Karl Marx, conocer la importancia del concepto de praxis para su pensamiento.

También es cierto que descubrir la posibilidad de cambiar no es cambiar. Sin embargo, saber que, aunque difícil, cambiar es posible supera, sin discusión alguna, el inmovilismo fatalista que sostiene que cambiar es impensable o un pecado contra Dios. Sabiendo que, aunque difícil, cambiar es posible el oprimido nutre su esperanza.

La construcción de la idea del mañana, no como algo dado de antemano, sino como algo que habrá de hacerse lo conduce a asumir su historicidad, sin la cual la lucha es imposible. Es por eso que luchar es una categoría existencial e histórica, algo más que una mera *agarrada*.

Creo que no es demasiado insistir en que la necesidad de un trabajo como este, concientizador, nunca antes se le había presentado a la educación de adultos

en un marco democrático como se le presenta hoy. El momento actual suma razones nuevas al fatalismo tradicionalmente existente entre nosotros, nuevas razones encarnadas en el discurso ideológico neoliberal. En los años sesenta los movimientos de izquierda reforzaban su decisión a favor de la lucha en la existencia objetiva de la miseria, la injusticia, la explotación. En los años noventa, tras la caída del socialismo autoritario, el astuto discurso dominante no niega la miseria pero hace creer, con aires científicos, que es tan sólo una fatalidad de los tiempos y que por lo tanto hay que tener paciencia.

En los años sesenta era imposible que un educador o educadora progresista, coherente, defendiera la práctica educativa como el mero entrenamiento técnico del educando. Sin embargo, eso hacen ahora los educadores “pragmáticos”. Por lo tanto, el combate contra el fatalismo inmovilista –que la educación crítica implica– continúa siendo una necesidad imperiosa. Si nuestra alternativa es democrática, la educación de adultos no puede convivir con el discurso de su neutralidad, que no es otra cosa que el discurso de su negación.

Otro dato del momento actual en los contextos que sufren el impacto de la modernización tecnológica es la exigencia de decisiones rápidas y variadas a los desafíos inesperados. En otras palabras, si enfrentamos sorpresas en la actividad profesional, se impone la necesidad de encararlas para superar el peligro de daños mayores durante el proceso.

Me parece demasiado obvio que la educación que nos hace falta –capaz de formar personas críticas, de razonamiento rápido, con sentido del riesgo, curiosas, indagadoras– no puede ser la misma que ejercita la memorización mecánica de los educandos, que “entrena” en lugar de formar. No puede ser la que “deposi-

ta” contenidos en la cabeza “vacía” de los educandos, sino la que, por el contrario, los desafía a pensar bien. Por eso deposita en el educador o la educadora la tarea de enseñar a los educandos y las educandas a pensar críticamente a la par que aprenden los contenidos. El aprendizaje de un contenido al margen del aprendizaje principal o sin tenerlo en cuenta –me refiero al de articular un pensamiento riguroso que aprehende la razón de ser del objeto– no posibilita la indispensable rapidez de raciocinio para responder a esa exigencia. Es fundamental, por otro lado, la práctica de pensar correctamente para afrontar los nuevos desafíos que nos imponen las innovaciones tecnológicas en cuanto a la libertad de crear. Una educación en la que la libertad de crear sea viable necesariamente debe estimular la superación del miedo a la aventura responsable, debe ir más allá del gusto mediocre de la repetición por la repetición, debe hacer evidente a los educandos que equivocarse no es un pecado sino un momento normal del proceso gnoseológico. Ya se trate de un alfabetizando adulto que busca el dominio gráfico de su lenguaje, de un niño deslumbrado con sus descubrimientos del mundo o de un adolescente que piensa en su propio pensamiento, es indispensable que el educando experimente situaciones en las que termine incorporando a su saber, que está constituyéndose, la conciencia de que equivocarse no es más que un episodio del proceso de conocer. La necesidad de superar el error, que debe volvernos más rigurosos en la *aproximación metódica* al objeto para aprender su razón de ser, no debe inhibirnos como si caer en el error fuera un pecado que amerita castigo. La mejor manera de evitar el error es no temer incurrir en él, y, volviéndonos cada vez más críticamente curiosos, ejercitar nuestra rigurosidad en el proceso que denomino “cercamiento epistemológico”.

co" del objeto, que da por resultado su conocimiento cabal.

Sin embargo, nada de eso puede ofrecer una educación que no sólo sea comprendida de manera tecnicista y mecanicista, sino sobre todo que así se practique. Es preciso señalar a las educadoras y educadores de buena voluntad, pero equivocados, que cuanto más se vacíe a la educación de los *sueños* –por cuya realización se lucha– tanto más el lugar de los sueños será ocupado por las técnicas hasta que llegará un momento en que la educación quedará reducida a ellas. Llegados a ese punto, entonces, la educación no es más que entrenamiento, pura transferencia de contenidos, casi un adiestramiento, un mero ejercicio de adaptación al mundo.

El "sueño" de los que hoy niegan a la práctica educativa cualquier relación con los sueños y las utopías –como el sueño de la autonomía del ser, que implica la asunción de su responsabilidad social y política; o el sueño de la reinención constante del mundo; o el sueño de la liberación, por lo tanto, el de una sociedad menos indecente, menos malvada– es el sueño de la adaptación silenciosa de los seres humanos a una realidad considerada intocable. La comprensión correcta de la tecnología es tan urgente como necesaria, pues siempre se la ha entendido como una obra diabólica que amenaza a los seres humanos o bien se la ha caracterizado como algo al servicio del bienestar del hombre.¹⁵

La comprensión crítica de la tecnología, que debe infundir la educación que precisamos, ve una intervención cada vez más sofisticada de la tecnología en el mundo, intervención que ha de ser pasada necesari-

amente por la criba de la política y la ética. Cuanto mayor va siendo la importancia de la tecnología en la actualidad más se afirma la necesidad de una vigilancia ética rigurosa sobre sus alcances; de una ética al servicio de la gente, de su vocación ontológica,¹⁶ la de ser más, y no de una ética estrecha y perversa como la del lucro o la del mercado.

Por eso mismo, la formación técnico-científica que necesitamos con urgencia es mucho más que un simple entrenamiento para usar los procedimientos tecnológicos. En síntesis, tanto la educación de adultos como la educación en general no puede prescindir del ejercicio de pensar críticamente la propia técnica. La convivencia con las técnicas bajo vigilancia ética supone una reflexión radical, nunca engañosa, sobre el ser humano, sobre su presencia en el mundo y con el mundo. En consecuencia, se impone filosofar no como puro encanto, sino como asombro ante el mundo, ante las cosas y ante la historia; y la historia precisa ser comprendida al ser vivida dado que, al hacerla, nosotros también somos hechos y rehechos por ella.

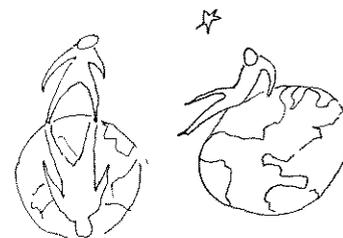
El ejercicio de pensar el tiempo, de pensar la técnica, de pensar el conocimiento, de pensar el porqué de las cosas, el para qué, el cómo, o el a favor de qué, de quién, contra qué o contra quién son exigencias fundamentales de una educación democrática que esté a la altura de los desafíos de nuestro tiempo.

San Pablo, 26 de abril de 1996

15 Véase, al respecto, Neil Postman, *Technology. The Surrender of Culture of Technology*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 1992.

16 Véanse, al respecto, Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, ob. cit.; *Pedagogía de la esperanza*, ob. cit., y *A la sombra de este árbol*, ob. cit.

La alfabetización en televisión



Cualquiera que sea la interpretación que hagamos de esta frase —“La alfabetización en televisión”— nos remitirá siempre a dos cuestiones fundamentales: la curiosidad humana y la lectura del mundo en tanto lectura primera, anterior a la lectura de la palabra escrita.

La curiosidad, propia de la experiencia vital, se profundiza y perfecciona en el mundo de la existencia humana. Como inquietud ante el *no-yo*, como espanto ante lo desconocido, ante el misterio, como deseo de conocer, de develar lo escondido, de buscar la explicación de los hechos, de averiguar, de investigar para comprobar que posibilita la curiosidad, es el motor del proceso de conocimiento. Dirigida hacia un objeto o con la mira puesta en él, la curiosidad permite captar sus notas constitutivas y fomenta su comprensión, la cual, dado que es histórica, está sometida a condicionamientos. De ahí que la comprensión del objeto tenga historicidad, es decir, que pueda variar en el tiempo y en el espacio.

Ser histórico-socio-cultural que se hace y se rehace en la historia que él mismo hace, el ser humano es curioso por naturaleza, pero su curiosidad histórica opera, como él, en niveles diferentes que producen hallazgos también diferentes. Acompañando los movimientos dispares de las aproximaciones a los objetos por parte

de la conciencia vuelta hacia el mundo, la curiosidad se relaciona con el mundo de forma semiintransitiva o transitiva;¹⁷ en este último caso será también de forma ingenua o crítica.

La forma semiintransitiva de la curiosidad, que no indaga acerca de las cosas, es propia de las comunidades que Fernando de Azevedo denominaba “plegadas sobre sí mismas”. Con un horizonte de búsqueda limitado, la curiosidad se ejerce sobre las preocupaciones meramente vitales. Los desafíos que sobrepasan estos límites directamente no se perciben o bien luego se reducen a ellos: se “traducen” al lenguaje de los límites.

Una tarde de los años setenta, en mi época de exiliado en Ginebra, recibí en mi oficina del Consejo Mundial de Iglesias a un padre francés, antropólogo, que había trabajado con mucho amor en el nordeste brasileño durante los años posteriores a la implantación del régimen militar. Me contó su experiencia de enorme riqueza en una de esas “comunidades plegadas sobre sí mismas” sobre la que recayó la crueldad de la irracionalidad sectaria del autoritarismo del golpe militar de 1964.

Llegó a la comunidad casi como si hubiera caído de un paracaídas. Desconfiado por naturaleza o por hábito, desconfiaba de que nadie desconfiara de él. Pero todo ocurrió más bien al revés: le preguntaron cómo andaba, si tenía hambre, si sentía frío, si tenía miedo. Así pasó una noche, una semana, un año. Nadie le preguntaba qué hacía, además de las cosas de todos los

días, en cuyo ritmo ya iba entrando. Notaron, sin embargo, que tenía conocimientos que la comunidad no tenía. No pasó mucho tiempo hasta que, un buen día, le pidieron ayuda. Y el padre me dijo: Pensé, me pregunté a mí mismo en qué podría serles útil. No lo sé, me dijo. Sólo ellos en el manejo de su sufrimiento, en el trato de su dolor agudo, en la libertad de su curiosidad reprimida pueden decirme en qué puedo ayudarlos. Combinamos una reunión para preguntar, para aguzar la curiosidad desde hacía tanto tiempo adormecida.

Conversamos mucho, después de un precavido silencio. Desde el comienzo, durante y hasta el final de la reunión hubo un asunto que habitaba en el cuerpo de todos, que vivía en el habla de los hombres y de las mujeres: qué hacer para no preocuparse tanto por el cuerpo de los que morían. Qué hacer para disminuir las preocupaciones de quienes, por equis razones, presentían que su hora estaba llegando. Qué hacer con el miedo de dejar su cuerpo al descubierto.

Tras dos reuniones, se creó una especie de cooperativa para fabricar ataúdes y se organizó una comisión que se encargaría de los papeles del entierro. Así vencieron el miedo. Y aprendieron otro saber: el valor de la unión. Se unieron más. Intensificaron la solidaridad. Inventaron la esperanza necesaria. Se dirigieron en comitiva al alcalde. Dijeron que necesitaban una escuela. Ofrecieron su trabajo. Pidieron una maestra. La obtuvieron. Se inauguró la escuela. La presencia de la escuela ensanchó el horizonte de la curiosidad social e individual.

Después llegó otra reivindicación: el agua. Pidieron una fuente. Les bastó. Con ella acortaban la distancia hasta el lugar donde iban a buscar penosamente el agua.

“Otra exigencia de esa gente”, le dijo el alcalde a su secretario. “Comienzo a desconfiar.” Al día siguiente, el

17 A propósito de la semiintransitividad y la transitividad de la conciencia, véase Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, San Pablo, Paz e Terra, 1967 [ed. cast.: *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008].

coronel sabía del riesgo que la democracia y la civilización occidental cristiana corrían en aquel rincón seco del nordeste de Brasil.

Al entrar la madrugada, incluso antes de que la fuente goteara la primera gota de agua, llevaron a la comunidad al patio mientras dos tanques destrozaban sus chozas ante sus ojos abismados y sus cuerpos temblorosos. La brutalidad deshacía sus sueños y sus esperanzas.

La fuerza sin límite de la curiosidad irracional del autoritarismo destrozó de golpe la curiosidad posiblemente semi-intransitiva de la comunidad.

La curiosidad ingenua de la que indiscutiblemente se deriva un saber, sin importar que sea metódicamente falto de rigor, caracteriza al sentido común.

Para mí, en la diferencia o en la “distancia” entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber de la pura experiencia y el saber que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay *ruptura* sino *superación*.

La superación –y no la ruptura– se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad –más bien al contrario, continuando siéndolo–, se hace crítica. Al hacerse crítica, se convierte en curiosidad epistemológica; al volverse metódicamente rigurosa en su aproximación al objeto, reviste sus hallazgos de mayor exactitud.

En realidad, la curiosidad ingenua que, “desarmada”, se vinculada con el saber del sentido común es la misma curiosidad que, haciéndose crítica, aproximándose con un método cada vez más riguroso al objeto cognoscible, se convierte en curiosidad epistemológica.

Cambia de cualidad pero no de esencia. La curiosidad de los campesinos con quienes he dialogado a lo largo de mi experiencia político-pedagógica, fatalistas o rebeldes ante la violencia de las injusticias, es la misma curiosidad –como apertura más o menos sorpren-

dida ante los “no-yo” – que aquella con la que los científicos o los filósofos académicos “admiran” el mundo. Los científicos y los filósofos superan, sin embargo, la ingenuidad de la curiosidad del campesino y se vuelven epistemológicamente curiosos.

La curiosidad como inquietud indagadora, como propensión a descubrir algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que indica precaución, es parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, agregándole algo que sí hacemos.

Como manifestación presente ante la experiencia vital, la curiosidad humana se construye y reconstruye histórica y socialmente. Precisamente porque el pasaje de la ingenuidad a la crítica no ocurre de forma automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es desarrollar la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil. Curiosidad con la que podemos defendernos de “irracionalismos” que son consecuencia de, o producidos por, cierto exceso de “racionalidad” de nuestro tiempo tan tecnologizado. Pero a esta consideración no subyace ningún arrebató falsamente humanista que pretenda negar la tecnología y la ciencia. Al contrario, es una consideración que, por un lado, no endiosa a la tecnología, pero, por otro, tampoco la demoniza. Es la consideración de alguien que la mira, o incluso la acecha, de forma críticamente curiosa.

Una lectura crítica del mundo implica el ejercicio de la curiosidad y también implica desafiarlo para que, por ejemplo, sepa defenderse de las trampas que las ideologías le tienden por el camino. Las ideologías difundidas de forma sutil por los llamados instrumentos de comunicación. Por eso mismo, mi lucha procura aumentar

la capacidad crítica que nos permita defendernos de esta fuerza alienante. Esta sigue siendo una tarea fundamental de la práctica educativa-democrática. ¿Si no ejercitamos la curiosidad crítica, qué podremos hacer frente al poder indiscutible que tienen los medios para establecer su verdad como si fuera la verdad –según lo refiriera Wright Mills ya en los años cincuenta, en *La élite del poder*–? “Lo escuché en el noticiero del canal X” es, sin duda, lo que decimos muchos de nosotros, poseídos casi por completo por esa verdad estridente y coloridamente proclamada.

Por eso, es comprensible cuando, perplejo, estupefacto, me sorprende preguntándome si mi lucha, tal como la llevo adelante, en nombre de las razones que me mueven a vivirla intensamente, no es otra cosa que tozudez de nordestino; si no debería dejar de lado el discurso y la vehemencia con que lo sostengo, acerca del hombre y la mujer como seres histórico-sociales, capaces de intervenir en el mundo, de recrearlo, como seres inacabados pero conscientes de ello y por eso insertos en un proceso permanente de búsqueda y de reinención del propio mundo y de sí mismos. Me pregunto si lo que he dicho junto a tantos otros sobre el hombre y la mujer como seres capaces de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper –razón por la cual nos convertimos en seres éticos y, a su vez, porque nos hicimos éticos abrimos la trágica posibilidad de transgredir la propia ética– no será un discurso perdido. Me pregunto si la ética del mercado que hoy prevalece con aires de vencedora imbatible en los discursos y en la práctica político-económica neoliberales no se ha instalado para siempre contra la ética universal del ser humano. Me pregunto si lo que siempre me pareció ser la vocación ontológica del ser humano –el ser más–, de la que tanto hablé, no es hoy un discurso incompre-

sible. Me pregunto si la crítica, para mí absolutamente necesaria, a la concepción mecanicista de la historia, en la que el futuro es un dato previo o un dato dado, es una proclamación insensata. Si dejamos de lado la comprensión de la Historia como posibilidad que implica la responsabilidad ética del ser humano como ser de decisión, de ruptura, de opción; si, por el contrario, nos entregamos a la muerte de la Historia, de las ideologías, de los sueños, de las utopías y nos convertimos, como educadores y educadoras, en meros entrenadores pragmáticos, ¿qué haremos con las exigencias que esa misma tecnología nos impone, qué haremos con la exigencia de contar con individuos dispuestos, rápidos para dar respuestas variadas y pertinentes a desafíos inesperados? ¿Acaso el entrenamiento técnico prepara individuos así? Los instantes de perplejidad en que me hago estas preguntas son pocos y su duración es ínfima. No amenazan la posición en la que me encuentro y siempre me he encontrado: la de alguien que, por ser persona, lucha incesantemente por el derecho de ser sujeto de la Historia y no sólo objeto en ella.

No pienso el tema de la alfabetización en televisión como mero especialista, con una curiosidad sometida a los tecnicismos. Me aproximo a la cuestión como hombre que ejercita su curiosidad de manera crítica y, porque sabe que es capaz de hacerlo y no se siente un privilegiado singular, reconoce que esa posibilidad de pensar críticamente es parte de la naturaleza humana. Es una posibilidad con la que contamos. No es un atributo de tal hombre o de cual mujer, o de una clase, o de una raza. Es una cualidad indispensable para la existencia humana. Es condición para la vida democrática. Por eso, la cuestión fundamental que se nos plantea, sea como fuere que interpretemos la frase “La alfabetización en televisión”, no es luchar contra la televisión

ni sostener una lucha sin sentido, sino encontrar la mejor manera de estimular el desarrollo de la curiosidad y el pensamiento crítico.

Cómo desentrañar verdades escondidas, cómo desmitificar la farsa ideológica, esa especie de trampa atrayente en la que caímos sin darnos cuenta. Cómo enfrentar el extraordinario poder de los medios, del lenguaje de la televisión, de su "sintaxis" que reduce el pasado y el presente a un mismo plano y sugiere que lo que aún no existe ya está hecho. Más aún, que diversifica temáticas en el noticiero sin dar tiempo a la reflexión sobre los diversos asuntos. De una noticia sobre Miss Brasil se pasa a un terremoto en China; de un escándalo que involucra a más de un banco dilapidado por directores inescrupulosos pasamos a escenas de un tren que descarriló en Zúrich.

El mundo se achica, el tiempo se diluye. El ayer es ahora; el mañana ya está hecho. Todo muy rápido. Debatir lo que se dice y lo que se muestra y cómo se muestra en televisión me parece cada vez más importante.

No temo parecer ingenuo si insisto en que no es posible pensar siquiera en la televisión sin tener en mente la cuestión de la conciencia crítica. Pensar en la televisión o en los medios en general plantea el problema de la comunicación, un proceso que no puede ser neutral. En realidad, toda comunicación es comunicación de algo, hecha de cierta manera, a favor o en defensa, sutil o explícita, de alguna cosa contra algo y contra alguien, no siempre claramente enunciado. De ahí también el papel preponderante que desempeña la ideología en la comunicación, ocultando verdades, pero también la propia ideologización en el proceso comunicativo. Sería ingenuo esperar de una emisora de televisión del grupo de poder dominante que, informando sobre una huelga de metalúrgicos, dijera que su comentario se

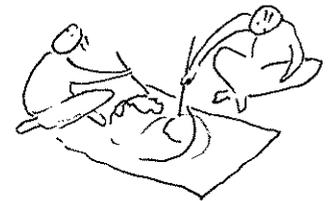
fundamenta en los intereses *patronales*. Al contrario, su discurso intentaría convencernos de que su análisis de la huelga toma en cuenta los *intereses de la nación*.

No podemos sentarnos ante un aparato de televisión "entregados" o "abiertos" a lo que se transmite. Cuanto más nos sentamos delante de la televisión —hay excepciones— como quien durante las vacaciones se entrega al descanso pleno y al entretenimiento, mayor riesgo corremos de tropezar en nuestra comprensión de los hechos y acontecimientos. La postura crítica y atenta no puede faltar en ciertos momentos.

El poder dominante nos lleva todavía una ventaja más, entre muchas otras. A saber: para enfrentar el ardid ideológico que encubre su mensaje en los medios, ya sea en los noticieros, en los comentarios de los acontecimientos nacionales en la línea de ciertos programas, ni qué decir en la propaganda comercial, nuestra mente o nuestra curiosidad tendrían que funcionar *epistemológicamente* todo el tiempo. Y eso no es nada fácil. Sin embargo, si bien no es fácil estar permanentemente en estado de alerta, es posible saber que, aunque no es un demonio que nos acecha para aplastarnos, el televisor ante el que nos hallamos sentados tampoco es un instrumento salvador. Tal vez sea mejor contar hasta diez antes de hacer la afirmación categórica a la que hace referencia Wright Mills: "Es cierto, lo escuché en el noticiero de las ocho". Como educadores progresistas no sólo no podemos ignorar la televisión, sino que debemos utilizarla y, sobre todo, discutirla.

Agosto de 1996

Educación y esperanza



No quisiera debatir sobre la esperanza en la práctica educativa como si fuera algo extraño, como si vivirla esperanzada o desesperanzadamente fuera un problema exclusivo de sus sujetos, que sólo la afecta de manera adjetiva. Al contrario, es más bien algo propio de esa práctica, de su naturaleza en tanto forma de acción específicamente humana sobre la cual, una vez más, vuelvo a reflexionar. Lo que quiero decir es lo siguiente: una cosa es la acción educativa de un educador desesperanzado y otra la práctica educativa de un educador que se fundamenta en la interdisciplinaridad. El primero niega la esencia de su propia práctica, mientras que el segundo explicita una cierta opción metodológica y epistemológica. En otras palabras, aquel contradice el carácter natural de la educación y este la experimenta desde un punto de vista determinado. La naturaleza esperanzada de la educación, por otro lado, se basa en determinadas cualidades que, constituidas en el proceso de formación de la existencia humana, la connotan.

La experiencia existencial incorpora la experiencia vital y la supera. La existencia es vida que se sabe tal, que se reconoce finita, inacabada; que se mueve en el tiempo-espacio sometido a la intervención de lo existente. Es la vida que se indaga, que se hace proyecto; es la capacidad de hablar de sí y de los otros que la cercan,

de pronunciar el mundo, de desvelar, de revelar, de esconder verdades. Por todo eso, no habría sido posible la existencia humana sin la necesaria eticización del mundo que, por su parte, supone o conlleva su transgresión. La eticización del mundo es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana o de la prolongación de la vida en existencia. En realidad, sólo del ser que, por hacerse socialmente en la Historia, se torna consciente de su estar en el mundo y en consecuencia pasa a ser *una presencia en el mundo* puede esperarse que dé ejemplos de máxima grandeza moral, de una bondad desbordante, como también muestras de absoluta negación de la decencia, de la honradez y de la sensibilidad humanas. No podemos hablar de ética entre los tigres...

Pensar, hablar, sentir, percibir, dar un destino a las manos liberadas del casi exclusivo apoyo del cuerpo para moverse, comprender y comunicar lo comprendido, comparar, valorar, evaluar, optar, emprender nuevos caminos, decidir, aprehender, aprender, enseñar, poder hacer o no hacer las cosas, idear, vivir socialmente, todo esto destacó en el ser que fue capaz de ello la importancia indiscutible de su conciencia. Conciencia del otro y de sí como un ser en el mundo, con el mundo y con los otros, sin la cual no sería más que un *ser ahí*, un ser en su *soporte*. Por eso, hay que repetirlo, más que un ser en el mundo, el ser humano se convirtió en una *presencia* en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la *otra* presencia como un "no-yo", se reconoce como "sí misma". Presencia que se piensa a sí misma, que se reconoce presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña; que constata, que compara, que evalúa, que valora, que decide, que se abre camino. Y es en el campo de la decisión, de la evaluación, de la

libertad, de la ruptura, de la opción donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se hace inevitable y su transgresión posible es un desvalor, nunca una virtud.

En realidad, sería incomprendible si la conciencia de mi presencia en el mundo no significara ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia *presencia*. Como presencia consciente en el mundo no puedo evadir la responsabilidad ética en mi moverme en el mundo. Si soy un mero producto de la determinación genética o cultural o de clase o de raza, soy irresponsable por lo que hago en mi movimiento en el mundo y, si carezco de responsabilidad, no puedo hablar de ética ni tampoco de esperanza. En un mundo donde faltara la libertad y todo estuviera preestablecido no sería posible hablar de esperanza.

Es más: no sería posible hablar de mundo.

Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a los que estamos sometidos. Significa reconocer que estamos condicionados pero no determinados; que el condicionamiento es la determinación de la que el objeto, convirtiéndose en sujeto, se torna consciente. Significa reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el *futuro* es problemático y no inexorable.

Así y todo, téngase en cuenta que no fue la *conciencia* como abstracción y previa a la experiencia de estar en el *soporte* la que hizo que estar en el mundo pasara a ser *presencia en el mundo*. Fue la práctica de comenzar a percibir al otro como "no-yo", desde el *soporte* que iba convirtiéndose en mundo,¹⁸ la que terminó por gene-

18 Al respecto, véase Paulo Freire, *A la sombra de este árbol*, ob. cit.

rar una percepción más crítica sobre el estar en el mundo, entendido como algo más que mera *adherencia* a él.

La conciencia del “no-yo”, que generó la conciencia del yo, provocó la “des-adherencia” del *soporte*, característica del mero *estaren él*. En lugar de la *adherencia* al *soporte* (al que se adapta el ser que meramente está en él), el compromiso *con* el mundo (que puede incluso ser deshecho o traicionado) del ser como *presencia en el mundo*. En lugar de la *adherencia*, de la *adaptación*, la *intervención* en el mundo, la *inserción* en él. Y es eso lo que lo convierte, en tanto *presencia en el mundo*, en un ser fundamentalmente necesitado de la referencia de un mañana. Precisamente por todo eso, la *esperanza* es parte indispensable de mi experiencia existencial, de la forma radical de *estar* siendo una *presencia* en el mundo.

La matriz de la esperanza es la misma de la educabilidad del ser humano: lo inacabado de su ser, de lo que se hizo consciente. Sería una contradicción grosera si, inacabado y consciente de estar inacabado, el ser humano no se insertara en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora. Este proceso es la educación. Pero, precisamente, porque estamos sometidos a innumerables limitaciones –obstáculos difíciles de superar, influencias dominantes de concepciones fatalistas de la Historia, el poder de la ideología neoliberal, cuya ética perversa sigue las leyes del mercado–, tal vez nunca haya sido tan necesario como lo es hoy para nosotros remarcar el sentido de la esperanza para la práctica educativa. De ahí que, entre los diversos saberes fundamentales de la práctica de educadores y educadoras, más allá de que sean progresistas o conservadores, se destaque lo siguiente: *cambiar es difícil pero posible*.

Ya sea progresista o conservador, intervenir en el mundo es algo propio del ser humano en tanto pre-

sencia en el mundo. Si soy progresista, intervengo para cambiar el mundo, para hacerlo menos vergonzoso, más humano, más justo, más decente. Si soy conservador, mi intervención está dirigida a mantener más o menos lo que está. El cambio por el que luchó es el que se hace para que no haya cambios radicales, sustantivos. El mañana se reduce apenas a la preservación del hoy. De esa forma, la esperanza carece de sentido.

En su lugar, se utilizan artimañas capaces de ocultar verdades que podrían empujar a los oprimidos a la lucha si tan sólo las adivinaran o intuyeran. Es verdad que las cosas no son tan simples. Mis ganas de cambiar el mundo no bastan para hacerlo. Incluso puedo contradecirme en la práctica y obstaculizar mi propio cambio. Lo mismo puede ocurrir con el educador conservador. En cierto momento su acción puede ir en contra de su proyecto ideológico y político de mantener las cosas más o menos como están.

Por lo tanto, saber que cambiar es difícil pero posible es tan fundamental para el educador que, si es progresista, se compromete en la práctica de una pedagogía crítica, como indispensable para el educador o la educadora que, si son reaccionarios, se empeñan en una práctica “pragmática” de una pedagogía neoliberal.

En este sentido, ambos, el educador progresista y el conservador, deben ser coherentes: el primero, con su sueño de transformación del mundo; el segundo, con su proyecto alienante de inmovilización de la Historia. El progresista, inmerso críticamente en formas de acción y políticas pedagógicas coherentes con la comprensión de la Historia como posibilidad; el conservador, autoritario, acrítico, de derecha o de izquierda, sin esperanza y carente de sueños, perdiéndose, sin muchas oportunidades de encontrarse, en una comprensión determinista de la historia.

Hay una especie de “nube cenicienta” que envuelve la Historia actual y afecta, de múltiples formas, a las distintas generaciones –“nube agrisada” que, en realidad, es la ideología fatalista, ensombrecedora, que encierra el discurso neoliberal–. Es la ideología que mata la ideología, que decreta la muerte de la Historia, la desaparición de la utopía, la aniquilación del sueño. Ideología fatalista que, despolitizando la educación, la reduce a mero entrenamiento para el uso de destrezas técnicas o de saberes científicos.

La educación ya no es *formar*, ahora es *entrenar*. La pedagogía crítica es un devaneo retrógrado de viejos sin rumbo que pregona la reacción. Para mí, la lucha por hacer realidad el sueño, la utopía de la capacidad crítica, la esperanza, es la lucha para evitar la negación del sueño y de la esperanza fundada en la rabia justificada y en la acción ético-política eficaz.

No puedo aceptar en silencio, y “comportándome bien”, que los mil millones de desempleados con los que termina el siglo sean considerados una fatalidad del momento. Ninguna realidad social, histórica, económica es así porque esté escrito que así tiene que ser.

Como presencia en la historia y en el mundo, lucho esperanzadamente por los sueños, por la utopía, por la esperanza, con miras a una pedagogía crítica. Y mi lucha no es en vano.

San Pablo, 9 de diciembre de 1996

Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño



Es imposible que pensemos en el mañana, más próximo o más remoto, sin que nos encontremos en un proceso permanente de “emersión” del hoy, “mojados” por el tiempo en que vivimos, tocados por sus desafíos, incitados por sus problemas, inseguros ante la insensatez que anuncia desastres, poseídos por una justa rabia ante las profundas injusticias que expresan, en niveles que causan asombro, la capacidad humana de transgredir la ética. O también alentados por las manifestaciones de amor gratuito a la vida, que fortalecen en nosotros la necesaria pero a veces debilitada esperanza. La misma ética del mercado, bajo cuyo imperio vivimos de forma tan dramática en este fin de siglo, es en sí una de las ultrajantes transgresiones de la ética universal del ser humano. Perversa por su misma naturaleza, ningún esfuerzo dirigido a disminuir o amenizar su maldad la alcanza. No admite mejorías. Si amainara su frialdad o su indiferencia hacia los legítimos intereses humanos de los desvalidos –el interés de ser, de vivir dignamente, de amar, de estudiar, de leer el mundo y la palabra, de superar el miedo, de creer, de descansar, de soñar, de hacer cosas, de preguntar, de escoger, de decir *no* en la hora justa, con la mira puesta en un permanente *sí* a la vida– ya no sería una *ética del mercado*. Una ética del lucro a cuyos intereses debemos someternos mujeres y hombres, de formas contradictoriamente diferentes:

los ricos y dominantes, disfrutando; los pobres y sometidos, sufriendo.

Pensar en el mañana es hacer profecías, pero el profeta no es un viejo de lengua barba blanca y ojos atentos y vivaces, bastón en mano, poco preocupado por sus ropas, que pronuncia palabras alucinadas. Por el contrario, profeta es aquel que –basándose en lo que vive, en lo que ve, en lo que escucha, en lo que percibe, en lo que entiende a raíz del ejercicio de su curiosidad epistemológica, atento a las señales que intenta comprender, apoyado en la lectura del mundo y de las palabras, antiguas y nuevas, a partir de cuánto y cómo se expone, convertido así, cada vez más, en una presencia en el mundo, a la altura de su tiempo– habla casi adivinando, en realidad intuyendo, lo que puede ocurrir en esta o aquella dimensión de la experiencia histórico-social. Por otra parte, cuanto más se aceleran los avances tecnológicos y cuanto mejor la ciencia esclarece las razones de nuestros viejos e insondables misterios, tanto menor es la sección histórica objeto del pensamiento profético. No creo en la posibilidad de un Nostradamus actual.

La exigencia fundamental que debe atender el pensamiento profético es aquella a la que hice referencia al comienzo de estas reflexiones: constituirse en la intimidad del hoy, a partir del cual intenta ejercerse.

Y de ese hoy forma parte la mayor o menor intensidad con que vienen dándose los avances tecnológicos y el descubrimiento científico del mundo. También forma parte del pensamiento profético la comprensión de la naturaleza humana que tenga el sujeto que profetiza.

A mi entender, repensar según los datos concretos de la realidad vivida el pensamiento profético, que también es utópico, conlleva la *denuncia* de cómo estamos viviendo y el *anuncio* de cómo podríamos vivir. Por eso mismo, es un pensamiento esperanzador. En este sen-

tido, según entiendo, el pensamiento profético no sólo habla de lo que puede ocurrir, sino que, al decir cómo está siendo la realidad –al *denunciarla*–, *anuncia* un mundo mejor. Para mí, una de las bondades del anuncio profético es que no anuncia lo que necesariamente va a ocurrir, sino lo que puede o no ocurrir. El suyo no es un anuncio fatalista ni determinista. En la profecía real el futuro no es inexorable, es problemático. Existen distintas posibilidades de futuro. Insisto en que no es posible el *anuncio* sin *denuncia*, ni ambos sin el ensayo de una cierta postura sobre lo que *es* o *va siendo* el ser humano. Considero importante que este ensayo se construya en torno a una ontología social e histórica. Una ontología que, aceptando o postulando la naturaleza humana como necesaria e inevitable, no la entiende como un a priori de la Historia. La naturaleza humana se constituye social e históricamente.

En realidad, al discurso profético no puede faltarle la dimensión de *denuncia*, pues quedaría reducido al discurso de la gitana o del *cartomante*. Al hacer implícito el análisis crítico del presente y *denunciar* las transgresiones de los valores humanos, el discurso profético *anuncia* lo que puede ocurrir, tanto lo que puede ocurrir si se rectifican las políticas denunciadas como lo que puede suceder si, por el contrario, se mantienen.

En contra de cualquier tipo de fatalismo, el discurso profético insiste en el derecho de todo ser humano de comparecer ante la Historia no sólo como su objeto, sino también como sujeto. El ser humano es, por naturaleza, un ser que interviene en el mundo, en la medida en que hace la Historia. Por eso mismo, debe dejar en ella sus huellas de sujeto y no simples pisadas de mero objeto.

Inacabado, como todo ser vivo –la inconclusión es parte de la experiencia vital–, el ser humano, a pesar de

todo, es capaz de reconocerse como tal. La conciencia del inacabamiento lo sumerge en un movimiento permanente de búsqueda que se acopla, necesariamente, a su capacidad de intervenir en el mundo, mero *soporte* para los otros animales. 'Sólo el ser inacabado, pero que llega a saberse inacabado, hace la historia en la que socialmente se hace y rehace. Sin embargo, el ser inacabado que no se reconoce como tal, que apenas entra en contacto con su soporte, tiene historia pero no la hace.

Una de las diferencias fundamentales entre el ser que interviene en el mundo y el que apenas *se mueve* sobre su soporte es que, mientras el segundo se adapta o se acomoda al soporte, para el primero la *adaptación* representa sólo un momento en el proceso de su búsqueda permanente de *inserción* en el mundo. Adaptándose a la realidad objetiva, el ser humano se prepara para transformarla. Lo que importa es que esta "vocación" para el cambio, para la intervención en el mundo, caracteriza al ser humano como *proyecto*; del mismo modo que su intervención en el mundo involucra una *curiosidad* siempre dispuesta a alcanzar, perfeccionándose, la razón de ser de las cosas. Esta vocación para la intervención exige un cierto saber del contexto con el que se *relaciona* el ser al relacionarse con los otros seres humanos y al cual no solamente *contacta*, como hacen otros animales con su soporte. También exige objetivos, como una determinada manera de intervenir o de actuar que supone otra práctica: la de evaluar la intervención.

Sería una contradicción que, inconcluso y consciente de la inconclusión, el ser humano, histórico, no se convirtiera en un ser que busca. Ahí radican, por una parte, su educabilidad y, por otra, la esperanza como estado del espíritu que le es natural. Toda búsqueda genera la esperanza de encontrar y nadie mantiene la es-

peranza por obligación. También por eso, la educación es permanente. Como el relato no ocurre en el vacío, sino *en un tiempo-espacio* o en un tiempo que implica espacio y en un espacio temporalizado, la educación, si bien es un fenómeno humano universal, varía de un tiempo-espacio a otro. La educación tiene historicidad. Lo que se hizo en la Grecia antigua no es exactamente lo mismo que se hizo en la Roma también antigua. Así, tampoco podría haberse repetido en el medioevo europeo lo que se hizo con la *areté* heroica en la antigua Grecia. Del mismo modo, también en la posmodernidad, marcada a cada instante por los avances tecnológicos, se hacen necesarias, indispensables y urgentes nuevas propuestas pedagógicas. En la era de la computación no podemos seguir parados, pegados al discurso verbalista, sonoro, que realiza el perfil del *objeto* para que sea *aprendido* por el alumno sin que este haya sido *aprehendido* por él. Una de las cosas más significativas de las que las mujeres y los hombres nos hemos vuelto capaces a lo largo de la extensa historia que, hecha por nosotros, a su vez nos hace y rehace, es nuestra posibilidad de reinventar el mundo y no sólo de repetirlo o reproducirlo. El hornero hace el mismo nido con la misma perfección de siempre. Su "ingeniosidad" para hacer el nido se encuentra en la especie y no en el individuo hornero, este o aquel, más o menos enamorado de su pareja. Entre nosotros, mujeres y hombres, es diferente. El punto de decisión de lo que hacemos se ha desplazado de la especie a los individuos y nosotros, los individuos, estamos siendo lo que heredamos genética y culturalmente. Nos convertimos en seres condicionados y no determinados. Y precisamente porque somos condicionados y no determinados somos seres de decisión y de emprendimiento, y la *responsabilidad* se ha convertido, por lo tanto, en una exigencia fundamental

de la libertad. Si estuviéramos determinados por lo que fuere —la raza, la cultura, la clase social, el género—, no tendríamos cómo hablar de libertad, de decisión, de ética, de responsabilidad. No seríamos educables, sino adiestrables. Somos o nos volvemos educables porque, al mismo tiempo que constatamos experiencias negadoras de la libertad, verificamos también que la lucha por la libertad y por la autonomía contra la opresión y la arbitrariedad es posible.

La posibilidad de ir más allá de los factores determinantes, de superarlos, nos ha transformado en seres condicionados. Y sólo se va más allá de los factores determinantes (que en ese mismo momento se transforman en factores condicionantes) si se toma conciencia de ellos y de su fuerza, aunque no sea suficiente.

No tendríamos cómo hablar de libertad sin esa conciencia de la determinación que, en esta instancia, se convierte en condicionamiento. Creo que este es uno de los principios que subyace a la eficacia de la psicoterapia.

Tengamos en cuenta que, anulando la importancia de la conciencia o de la subjetividad en la Historia, reducida entonces la conciencia a un mero reflejo de la materialidad, las concepciones mecanicistas de la historia y de la conciencia se concretan en funciones obstaculizadoras de la educación. Decretan la inexorabilidad del futuro, lo que acarrea necesariamente la muerte de los sueños y la utopía. La educación se convierte en entrenamiento, casi adiestramiento, en el uso de técnicas.

Al volvernos capaces de *comprender* el mundo, de comunicar lo *comprendido*, de observar, de comparar, de decidir, de emprender nuevos caminos, de escoger, de valorar, nos hicimos seres éticos, y en consecuencia capaces también de transgredir la ética. En realidad, sólo el ser que *eticiza* puede negar la ética. Por eso, una de nuestras luchas fundamentales es a favor de la preserva-

ción de la ética, de su defensa contra la posibilidad de su transgresión. Por eso, también debemos entregarnos a la *lucha* contra las concepciones y las prácticas mecanicistas que reducen la importancia de nuestro papel en el mundo, y debemos hacerlo con la claridad filosófica indispensable para la práctica política de quien se considera más, mucho más, que una simple pieza de tablero en un juego que ya tiene sus reglas hechas.

A propósito de la reflexión en torno a esta dimensión de nuestra presencia política y humana en el mundo, me gustaría comenzar el análisis de algunos desafíos que hoy nos instigan y continuarán haciéndolo a comienzos del siglo XXI. Un análisis en el que, alguna que otra vez, volveré sobre algún punto ya tocado, aunque espero no cansar con esto al lector.

El orden en el que hablaré de estos desafíos no trasluce la mayor o menor importancia de cada uno de ellos, no es sino el orden en que se me van ocurriendo o en el que voy yendo hacia ellos.

La negación actual de los sueños y de la utopía y la lucha por ambos, ahora y en el comienzo del siglo XXI

El rechazo sistemático de los sueños y de la utopía viene siendo una de las connotaciones fuertes del discurso neoliberal y de su práctica educativa en Brasil y fuera de él, lo que sacrifica indefectiblemente la esperanza. La propalada muerte de los sueños y de la utopía, que amenaza la vida de la esperanza, termina por despolitizar la práctica educativa hiriendo a la naturaleza humana misma.

La muerte de los sueños y de la utopía, una consecuencia derivada de la muerte de la Historia, supone la

inmovilización de la Historia reduciendo el futuro a la permanencia del presente. El presente “victorioso” del neoliberalismo es el futuro al que nos adaptaremos. Al mismo tiempo que habla de la muerte de los sueños y de la utopía y desproblematiza el futuro, este discurso se afirma como un discurso fatalista. “El desempleo en el mundo es una fatalidad del fin del siglo.” “Es una pena que haya tanta miseria en Brasil. Pero la realidad es así. ¿Qué podemos hacer nosotros?” Ninguna realidad es así porque así tenga que ser. Está siendo así porque los fuertes intereses de los poderosos la hacen así.

No basta con reconocer que el sistema actual no nos incluye a todos. Precisamente porque lo reconocemos, es necesario luchar contra esa evidencia y no adoptar la postura fatalista forjada por ese mismo sistema, según la cual “no hay nada que hacer; la realidad es así”.

Si los sueños mueren y la utopía también muere, la práctica educativa ya no se relaciona con la denuncia de una realidad malvada y el anuncio de una realidad menos vergonzosa, más humana. A la educación, en tanto práctica rigurosamente pragmática —no en el sentido deweyano—, le toca entrenar a los educandos en el uso de técnicas y principios científicos. Entrenarlos, eso es todo. El pragmatismo neoliberal no tiene nada que ver con la formación.

En este sentido se ha pregonado, también ideológicamente, que la pedagogía crítica ya es pasado; que el esfuerzo de concientización es una antigualla suburbana. Sin sueños y sin utopía, sin denuncia y sin anuncio, sólo resta el entrenamiento técnico al que la educación queda reducida.

En nombre de la naturaleza humana, de la que ya tanto he hablado, me rebelo contra ese “pragmatismo” mezquino y apoyo una práctica educativa que, coherente con el ser que estamos siendo, desafíe nuestra curio-

sidad crítica y nos estimule a participar como sujetos del conocimiento y de la reinención del mundo. A mi entender, esta es la práctica educativa que exigen los avances tecnológicos que caracterizan nuestro tiempo.

Al despolitizar la educación y reducirla al campo de las destrezas, la ideología y la política neoliberales terminan generando una práctica educativa que *contradice* u obstaculiza una de las exigencias fundamentales del mismo avance tecnológico: la de preparar sujetos críticos capaces de responder con celeridad y eficacia a desafíos inesperados y diversificados. En realidad, el *entrenamiento* estricto, tecnicista, habilita al educando para repetir determinados comportamientos. Sin embargo, necesitamos algo más que esto. A decir verdad, necesitamos un saber técnico real, con el que podamos responder a los desafíos tecnológicos. Un saber que se reconoce como parte de un universo mayor de saberes. Un saber que no censura las preguntas legítimas que se formulan respecto de él: a favor de qué o de quién; contra qué o contra quién se utiliza. Un saber que no se reconoce indiferente a la ética y a la política, pero sí a la ética del mercado y a la política de esa ética. Lo que necesitamos es tener la capacidad de ir más allá de los comportamientos esperados, es contar con la curiosidad crítica del sujeto, sin la cual la invención y la reinención de las cosas se dificultan. Lo que necesitamos es provocar la capacidad creadora y despertar la curiosidad que nos caracterizan como seres humanos y no dejarlas libradas a su suerte o casi, o, lo que es peor, dificultar su ejercicio o atrofiarlas con una práctica educativa que las inhiba. En este sentido, el ideal de la opción política conservadora es la práctica educativa que, “entrenando” todo lo posible la curiosidad del educando en el dominio técnico, simplifica al máximo su conciencia en lo atinente a su forma de estar siendo

en la polis: eficacia técnica e ineficacia ciudadana, ambas al servicio de la minoría dominante.

**La historia como determinación
(el futuro como un dato inexorable)
versus la historia como posibilidad
(el futuro problematizado)**

Para nosotros, mujeres y hombres, estar en el mundo significa estar con él y con los otros, actuando, hablando, pensando, reflexionando, meditando, buscando, *comprendiendo*, comunicando *lo comprendido*, soñando y aludiendo siempre a un mañana, comparando, valorando, decidiendo, transgrediendo principios, encarnándolos, emprendiendo nuevos caminos, optando, creyendo o cerrándonos a las creencias. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros, sumidos en una cierta indiferencia a comprender por qué hacemos lo que hacemos, a favor de qué y de quién lo hacemos, contra qué y contra quién hacemos lo que hacemos. Lo que no es posible es estar en el mundo, con el mundo y con los otros sin vernos afectados por una cierta comprensión de nuestra propia presencia en el mundo. Es decir, sin una cierta inteligencia de la historia y de nuestro papel en ella.

A la luz de como venimos experimentándonos hoy —o bien marcados por una comprensión preponderantemente ingenua de la Historia y de nuestros movimientos en ella, cuyo principio fundamental es el *destino* o la suerte; o bien sometidos a la ideología no menos fatalista incrustada en el discurso neoliberal, según la cual cambiar es siempre difícil, casi imposible si el cambio beneficia a los pobres, porque la realidad es así—, tengo la certeza de que, desde una perspectiva democrática

y coherente con la naturaleza humana, debemos empeñarnos intensamente en promover la concepción de la historia como *posibilidad*. En la historia como posibilidad no hay lugar para un futuro inexorable. Por el contrario, el futuro siempre es problemático.

Destaquemos además que la comprensión de la Historia como *posibilidad* supone reconocer o constatar la importancia de la conciencia en el proceso de conocer, de intervenir en el mundo. La historia como tiempo de *posibilidad* presupone la capacidad del ser humano de observar, conocer, comparar, evaluar, decidir, emprender nuevos caminos, ser responsable; presupone la capacidad de ser ético, y de transgredir la propia ética. No es posible educar para la democracia, para la libertad, para la responsabilidad ética en el marco de una concepción determinista de la historia.

Por otra parte, tampoco es posible educar para la democracia ni experimentar la democracia sin el ejercicio crítico de reconocer el sentido real de las acciones, de las propuestas, de los proyectos, sin indignarnos por la posibilidad comprobable de que se cumplan las promesas hechas sin preguntarse por la real importancia de la obra anunciada o prometida para la población, tanto en su totalidad como para algunos sectores sociales.

A fin de cuentas, ¿para qué proyecto de ciudad trabaja esta o aquella obra? ¿Se trata de un proyecto modernizador que excluye a los sectores desvalidos de la población, en vez de incluirlos? ¿Es un proyecto que, si bien probadamente necesario para la ciudad, no constituye una prioridad urgente frente a la indigencia que padecen ciertas áreas sociales de la ciudad? Es el caso, por ejemplo, de la construcción de un túnel para conectar un barrio rico y embellecido con otro barrio igualmente bonito y bien cuidado. Pero ¿qué hacer con las zonas periféricas de la misma ciudad, carentes de

cloacas, de agua, de plazas, de transporte, de escuelas? Los partidos progresistas no pueden quedarse callados. Los partidos progresistas no pueden enmudecer, renunciando a su obligación de decir la palabra utópica, la palabra que denuncia y anuncia, y no porque tengan una rabia irrefrenable contra los nacidos en cuna de oro, sino porque la lucha contra las injusticias forma parte de su naturaleza.

El debate sobre cuánta injusticia representa cierta "política del hacer" es, por fuerza, tan ideológico como la práctica de hacer. Ningún funcionario público está libre de preferencias ideológicas y políticas ni se comporta como un angelito cuando prefiere construir un túnel que conecta un barrio rico de su ciudad con otro similar, y no, por ejemplo, un parque arbolado y acogedor o una escuela en una zona periférica de la ciudad. No me convencen los análisis políticos que afirman que el comportamiento político de las clases populares o de los electores en general ha cambiado: rechazan, dicen, los blablablás ideológicos y apoyan las políticas del hacer. En primer lugar, el tipo de análisis ideológico y político al que me referí antes debe continuar haciéndose. Por ejemplo, ¿acaso puede haber un discurso más ideológico que el de un hombre público que, sin hesitar, declaró: "Hago obras en las zonas de la ciudad que pagan impuestos"? Como si las poblaciones discriminadas de la periferia no pagaran impuestos y los poderes públicos debieran castigarlas por ser pobres y feas.

Mi tesis es la siguiente: aunque se comprobara que el comportamiento político ha cambiado, la postura político-pedagógica de los partidos progresistas debería insistir en pensar a quién sirven más las obras de quienes se publicitan con lo que hacen. El hecho de hacer no exime de hacer un análisis crítico de lo que se hace, de por qué se hace, para quién, a favor de quién,

por cuánto, etcétera. La cuestión fundamental en la práctica política no es simplemente hacer cosas, sino en beneficio de qué y de quién se hacen esas cosas, lo cual en cierto sentido implicará en contra de quién se hacen las cosas.

Como no es posible separar la política de la educación —el acto político es pedagógico y el acto pedagógico es político—, los partidos progresistas, interesados en descubrir verdades, tienen que arriesgarse, hasta de forma quijotesca, a esclarecer que ningún túnel, ningún viaducto, ninguna alameda, ninguna plaza se explican por sí solos o de forma autónoma. Como experiencia pedagógica, el acto político no puede reducirse a un proceso utilitario, interesado, inmediatista. A veces es preferible perder las elecciones pero seguir siendo fiel a principios fundamentales y coherentes con los sueños proclamados.

Lo que necesitan hacer los partidos progresistas, en lugar de archivar su tarea utópica de discutir esperanzadamente la razón de ser de las cosas, es aprender con el pueblo mismo la mejor manera de comunicarse con él, cómo comunicarle mejor la *interpretación* que hacen o están haciendo de su tiempo y de su espacio.

Como educador progresista, no puedo perderme en discursos descontextualizados, agresivos, inoperantes, autoritarios y elitistas, ni tampoco adaptarme a ciertas apreciaciones populares indiscutiblemente equivocadas como: "Roba pero hace". Tampoco puedo pensar que el pueblo es ingrato porque no votó lo que a mí me parecía mejor ni apoyar o aplaudir su acierto, tomándolo como modelo de mi rectificación político-ideológica. Respeto al pueblo en lo que elige, pero continuo en mi lucha contra la falsificación de la verdad.

Considerar charlatanería inoperante e izquierdista al análisis de la política de hacer cosas —viaductos, túneles,

avenidas— y la indagación de a favor de qué y de quién, contra qué y contra quién se hacen las cosas reviste el mismo carácter ideológico del discurso neoliberal que, negando los sueños y la utopía y despolitiizando la educación, reduce la educación a un mero entrenamiento técnico.

A mi entender, aunque hoy se pregone que la educación ya no tiene nada que ver con los sueños, sino que se relaciona con el entrenamiento técnico de los educandos, la necesidad de insistir en los sueños y en la utopía sigue vigente. Las mujeres y los hombres nos transformaremos así en algo más que simples aparatos a ser entrenados o adiestrados; nos transformaremos en seres que eligen, que deciden, que intervienen en el mundo; nos transformaremos en seres responsables.

Ética de mercado versus ética universal del ser humano

Valemos tanto como sume o pueda sumar nuestro poder de compra. Tendremos menos poder de compra cuanto menos poder o crédito tenga nuestra palabra. Las leyes del mercado bajo cuyo imperio nos hallamos establecen, con rigor, el lucro como objetivo principal e irrecusable. Se trata de un lucro sin límites, sin condiciones que restrinjan su producción. El único freno al lucro es el lucro mismo o el miedo de perderlo.

Los inversores del mercado financiero internacional podrían considerar cuando menos ridículo, por absolutamente ininteligible, un discurso que les hablara de los riesgos a los que su especulación desenfrenada expone a las economías indefensas o menos protegidas. Menos inteligible aún resultaría el discurso si se explicara en consideraciones que, sobrepasando la estricta

y perversa ética del mercado y del lucro, hablaran en defensa de la ética universal del ser humano.

Si el discurso humanista provocara alguna respuesta, sería en torno a la existencia concreta o no de una ética humanista. Y el emisor del discurso sería considerado un romántico, un visionario, un idealista disconforme con el rigor de la objetividad.

De hecho, el discurso fatalista que dice “La realidad es como es, ¿qué le vamos a hacer?”, decretando de ese modo la impotencia humana, nos induce a tener paciencia y astucia para poder adaptarnos mejor a la vida en tanto realidad intocable. En el fondo, es el discurso de la comprensión de la Historia como determinación. La globalización, tal como está, es inexorable. No hay nada que pueda hacerse contra ella, salvo esperar que la democracia, a la que la propia globalización va arruinando paulatinamente, se rehaga mágicamente a tiempo para detener su acción destructora.

Sin embargo, la lucha en favor de los hambrientos y asolados habitantes del nordeste, no sólo víctimas de las sequías, sino, sobre todo, de la maldad, de la gula, de la insensatez de los poderosos, forma parte, en realidad, del dominio de la ética universal del ser humano tanto como la lucha en favor de los derechos humanos, dondequiera que se entable; del derecho a transitar libremente, del derecho a comer, a vestir, a pronunciar la palabra, a amar, a elegir, a estudiar, a trabajar; del derecho a creer y a no creer, del derecho a la seguridad y a la paz.

Una de las convicciones que sostengo firmemente hoy en día es que, si de verdad queremos superar los desequilibrios entre norte y sur, entre poder y fragilidad, entre economías fuertes y economías débiles, no podemos prescindir de la ética... pero evidentemente no aludo con esto a la ética del mercado.

En pos de una superación amplia y profunda, necesitamos otros valores, valores que no se gestan en las estructuras forjadoras del lucro sin freno, de la visión individualista del mundo, del sálvese quien pueda. La cuestión que se nos plantea –desde una perspectiva que no sea idealista por un lado y mecanicista por otro– es cómo vivir y experimentar, por ejemplo, la solidaridad, que es indispensable para superar el lucro descontrolado, sólo dominable por el miedo a perderlo.

Rechazo, como pura ideología, la afirmación, tantas veces criticada en este texto, de que la miseria es una fatalidad del fin de siglo. La miseria en la opulencia es la expresión de la perversión de una economía construida sobre la base de la ética del mercado, del todo vale, del sálvese quien pueda, del cada uno hace la suya.

Según la Organización Internacional del Trabajo, hay mil millones de desempleados en el mundo. ¡Es demasiada fatalidad!

Si el mundo aspira a algo diferente, por ejemplo, entregarse a la hazaña de vivir en una sección de la historia menos vergonzosa, más plenamente humana, donde la alegría de vivir no sea una frase hecha, no hay otro camino que la reinención de sí mismo, que conlleva la necesaria superación de la economía de mercado.

La cuestión de la violencia

La cuestión de la violencia, no sólo física, directa, sino subrepticia, simbólica; violencia y hambre, violencia e intereses económicos de las grandes potencias, violencia y religión, violencia y política, violencia y racismo, violencia y sexismo, violencia y clases sociales.

La lucha por la paz –que no significa la lucha por la abolición, ni siquiera por la negación, de los conflictos,

sino la lucha por su confrontación justa, crítica– y la búsqueda de soluciones adecuadas para los conflictos constituyen una exigencia imperiosa de nuestra época. Sin embargo, la paz no precede a la justicia. Por eso, la mejor manera de hablar a favor de la paz es hacer justicia.

Nadie domina a nadie, nadie roba a nadie, nadie discrimina a nadie, nadie maltrata a nadie sin ser castigado legalmente. Ni los individuos, ni los pueblos, ni las culturas, ni las civilizaciones. Nuestra utopía, nuestra sana locura es crear un mundo donde el poder se fundamente de tal manera en la ética que, sin ella, se eche a perder y no sobreviva.

En un mundo así, la gran tarea del poder político es garantizar las libertades, los derechos y los deberes, la justicia, y no respaldar la arbitrariedad de unos pocos contra la debilidad de las mayorías. Así como no podemos aceptar lo que he llamado “fatalismo liberador”, que implica un futuro desproblematizado, el futuro inexorable, tampoco podemos aceptar la dominación como una fatalidad. Nadie puede afirmar categóricamente que jamás será construido un mundo así, hecho de utopías. A fin de cuentas, este es el sueño esencialmente democrático al que aspiramos si somos coherentemente progresistas. Sin embargo, soñar con ese mundo no basta para hacerlo realidad. Para construirlo, hay que luchar sin descanso.

Sería horrendo que tuviéramos sensibilidad al dolor, al hambre, a la injusticia, a la amenaza, sin ninguna posibilidad de comprender la razón o las razones de la negatividad. Sería horrible que sintiéramos la opresión y no pudiéramos imaginar un mundo diferente, soñar con él como proyecto y luchar para construirlo. Nos hicimos mujeres y hombres experimentándonos en el juego de estas tramas. No somos, estamos siendo. La

libertad no se recibe como un regalo, es un bien que se enriquece en la lucha permanente por conseguirlo, en la misma medida en que no hay vida sin presencia de libertad, por mínima que sea. Pero, a pesar de que la vida en sí supone la libertad, esto no significa, de ninguna manera, que la tengamos gratis. Los enemigos de la vida la amenazan constantemente. Por eso necesitamos luchar para mantenerla, para reconquistarla o para ampliarla. De cualquier manera, no obstante, creo imposible que alguna vez pueda suprimirse el núcleo fundamental de la vida: la libertad y el miedo a perderla. Pero sí puede verse amenazado. El núcleo de la vida, entendida en la totalidad de la amplitud de su concepto y no sólo como vida humana; vida que, implicando la libertad como movimiento o búsqueda permanente, supone también la necesidad de cuidarla y el miedo a perderla. Libertad y miedo a perder la vida se engendran en un núcleo más profundo, indispensable para la vida, el de la comunicación. En este sentido, me parece una contradicción lamentable hacer un discurso progresista, revolucionario y sostener una práctica negadora de la vida: una práctica que contamine el aire, las aguas, los campos, que arrase los bosques, destruya los árboles y amenace los animales terrestres y las aves.

En cierto momento de *El capital*, al hablar del trabajo humano frente al trabajo de otro animal, dice Marx que ninguna abeja puede compararse con el más “avergonzado” maestro de obras. Esto se debe a que el ser humano, antes de producir el objeto, tiene la capacidad de idearlo. Antes de hacer la mesa, el obrero ya la tiene diseñada en la “cabeza”.

* Marx sostiene que el hombre queda avergonzado ante la abeja por la perfección con que ella construye su panal. [N. de la T.]

Esta capacidad inventiva, que supone la comunicativa, está presente en todos los niveles de la experiencia vital. Sin embargo, los seres humanos connotan su actividad creativa y comunicativa con huellas que son exclusivamente suyas. La comunicación existe en la vida, pero la comunicación humana se procesa también y de forma especial en la existencia, una de las invenciones del ser humano.

Del mismo modo que el obrero tiene en la cabeza el boceto de lo que va a producir en su taller, nosotros, mujeres y hombres como tales, obreros o arquitectos, médicos o ingenieros, físicos o maestros, también tenemos en la cabeza, más o menos, el boceto del mundo en el que nos gustaría vivir. Eso es la utopía o el sueño que nos alienta para luchar.

El sueño de un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario. Por eso, corremos el riesgo tanto de idealizar el mundo mejor, desprendiéndonos de nuestro mundo concreto, como de –por estar demasiado “adheridos” al mundo concreto– sumergirnos en el inmovilismo fatalista.

Ambas posturas son alienadas. La postura crítica consiste en que, distanciándome epistemológicamente de lo concreto donde me encuentro para poder apreciarlo mejor, descubro que la única forma de salir de allí es concretar el sueño que, a partir de entonces, adquiere una nueva concreción. Por eso, aceptar el sueño de un mundo mejor y adherir a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, un proceso de lucha profundamente anclado en la ética. Una lucha contra cualquier tipo de violencia, contra la violencia ejercida sobre la vida de los árboles, de los ríos, de los peces, de las montañas, de las ciudades, sobre las huellas físicas de las memorias culturales e históricas; contra la violencia ejercida sobre los débiles, sobre los indefensos, sobre las minorías

ultrajadas; contra la violencia que sufren los discriminados, no importa la razón de la discriminación. Una lucha contra la impunidad que en este momento fomenta entre nosotros el crimen, el abuso, el desprecio hacia los más débiles, el desprecio ostensible hacia la vida. Una vida que, en la desesperada y trágica forma de estar siendo de cierto sector de la población, continúa siendo un valor; una vida que es un valor inestimable. Es algo con lo que se juega durante un tiempo del que sólo habla el destino. Se vive sólo en cuanto no se está muerto y se puede provocar la vida.

Lucha contra el desprecio de la cosa pública, contra la mentira, contra la falta de escrúpulos. Y todo eso con momentos de desencanto, pero sin perder nunca la esperanza. No importa en qué sociedad estemos ni a qué sociedad pertenezcamos, nos urge luchar con esperanza y denuedo.

San Pablo, 25 de noviembre de 1996