

Elogio de la claridad

A praise of clarity

Daniel Prieto Castillo¹

Resumen

Este escrito trata de la claridad y de la riqueza del lenguaje como una de las claves fundamentales de la reflexión y la práctica pedagógicas. Para ello se ha partido de la revisión de cinco obras de Paulo Freire a fin de identificar (y gozar con los hallazgos) preciosos momentos de tensión poética y de sabio fluir de la palabra. El llamado que hago es a cuidar como un tesoro nuestra forma de expresión a la hora de educar y de no dejar de hacer nunca el esfuerzo de construir obra pedagógica.

Palabras clave

Claridad, obra pedagógica, poesía, fiesta del lenguaje, escritura y relectura, escritos de Paulo Freire

Abstract

This paper deals with the clarity and richness of language as one of the fundamental keys to pedagogical reflection and practice. To this end, I have started by reviewing five of Paulo Freire's works in order to identify (and to enjoy the findings) precious moments of poetic tension and a wise flowing of the words. The call I make is to take care of our form of expression as a treasure when it comes to educating, and to never stop making the effort to build pedagogical work.

Keywords

Clarity, pedagogical work, poetry, celebration of language, writing and rereading, Paulo Freire's writings

1 Educador. Profesor emérito. Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

La correspondencia relacionada con este artículo puede enviarse al autor al correo electrónico d_prietoc@yahoo.com

El autor desea agradecer a sus amigos Amable Rosario y Carlos Eduardo Cortés la lectura y las observaciones que hicieron a este texto.

Este texto fue presentado por el autor el 16 de septiembre de 2021 en el evento "Celebración del centenario de nacimiento de Paulo Freire", organizado por el Servicio de Capacitación en Radio y Televisión (Secrad) de la Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Sede La Paz, la Asociación Boliviana de Investigadores en Comunicación (Aboic) y el Centro Internacional de Estudios Superiores de Comunicación para América Latina (Ciespal).

“Solo para los hombres sensatos es recomendable la claridad:
los que aparentan saberlo todo,
envuelven en oscuridades lo que saben”.
Simón Rodríguez

I. Introducción

Comencemos trayendo a escena a tres modos de entender la comunicación a la hora de producir una obra. En una entrevista que le hicieron hace años a Joaquín Lavado, nuestro comprovinciano Quino, le preguntaron por el mensaje que pretendía dar. Su relato fue así: cuando llegué a Buenos Aires para abrirme camino como dibujante tenía algunas ideas orientadas a expresar mis críticas a la realidad, pensaba que con eso era suficiente. Un día, para plasmar una de tales ideas, necesitaba dibujar un estadio de fútbol con gente adentro y no pude hacerlo, entonces me puse a estudiar dibujo.

A García Márquez le preguntaron en una entrevista, ¿cuál es el primer deber de un escritor revolucionario? Sin pestañear, Gabo contestó: escribir bien.

La tercera forma de entender la comunicación parte de una afirmación que suelo plantearle a mis amigos sacerdotes con respecto a la revelación de la Palabra en el Evangelio: si la Palabra se hubiera revelado en un tratado de teología, no habría muchos cristianos. El valor literario del Evangelio ha sido muy analizado en la larga historia de la Iglesia, la Palabra se ha mantenido durante siglos no solo por el contenido de lo que propone, sino también, y de manera fundamental, por la forma que se ha dado a su discurso. Remito para esa mirada la tesis doctoral de Miguel Ángel Roig Cervera (1995), *La estructura literaria del Evangelio de San Mateo*.

En fin, en esta entrada a lo que pretendo proponer en la celebración del centenario del nacimiento del maestro, traigo una exageración vertida por Oscar Wilde: “La verdad es cuestión de estilo”. Palabras que podrían llevarse al plano de la pregunta: ¿Es la verdad cuestión de estilo? No tengo respuesta a esto, pero ello no me hace rechazar la idea de lo que significa el estilo, en el sentido de la forma que se da al discurso, en todo intento de hacer comunicación en el inmenso campo de la educación.

Henos aquí, amigas, amigos, colegas de distintos países de la región, celebrando con toda justicia al maestro por las ideas que nos legó, por lo que significó en

la construcción de una mirada y de una práctica educativas que vinieron a quedarse para siempre en nuestras búsquedas y en las transformaciones que merece la educación como camino para ser más en espacios y tiempos colmados de incertidumbres y de quienes pretenden estrechar el ser de grandes mayorías de la población.

Cuando recibí la invitación a participar en esta preciosa iniciativa de celebración de la obra y vida del maestro sentí la necesidad de retomar una vieja pasión, a escala de mi existencia, por la manera en que se juega la palabra en creaciones capaces de dejar huellas profundas en nuestras mentes y nuestros corazones. Las ideas, con tanta capacidad de impulsar cambios, comprensiones, aprendizajes; las ideas pedagógicas, digámoslo, no se entretajan en abstracciones o en lenguajes lejanos en el sentido de hablar a saber desde qué alturas a los mortales seres humanos. Ya lo decía Pedro Salinas, ese inmenso poeta español, cuando se refería al adelgazamiento de la vida a nivel de un simple mapa: “Esas alturas tan altas / que ya no las quieren pájaros”.

Puesto que la pedagogía se ocupa de la vida, como bien lo apuntaba Hugo Assmann (2002) en su obra *Placer y ternura en la educación, hacia una sociedad aprendiente*; puesto que se trata de un saber y de un quehacer que se juega como horizonte de estudio y de práctica desde el nacimiento hasta el atardecer de nuestras existencias, estamos de acuerdo en que el entramado de sus búsquedas se funda en la ciencia, nadie lo discute, pero también, y de manera fundamental, en su relación con el día a día de nuestra infinita capacidad de aprender e interaprender. Y en esto último ocupan un lugar para siempre la comunicación y la forma que se da al discurso.

He organizado esta presentación en tres partes:

- lo que el maestro expresaba con respecto a su escritura y a la de quienes comparten la preciosa tarea de educar;
- lo que reconocemos en su creación como una escritura pedagógica;
- lo que significa para nuestra profesión la posibilidad (a veces me siento con añadir, la necesidad, la obligación) de producir obra pedagógica.

II. Concepción y práctica de su escritura

Expresa el maestro:

Algo que jamás acepté, por el contrario, que siempre rechacé: la afirmación o la pura insinuación de que escribir bonito, con elegancia, no es cosa de científico. Los científicos escriben difícil, no bonito. Siempre me ha parecido que el momento estético del lenguaje debe ser perseguido por todos nosotros, no importa si somos científicos rigurosos o no. No hay ninguna incompatibilidad entre el rigor en la búsqueda de la comprensión y del conocimiento del mundo y la belleza de la forma en la expresión de los descubrimientos. (Freire, 1994, p. 94).

Ejercicio de claridad: la alusión al momento estético del lenguaje, la belleza de la forma de expresión. Y en ese precioso marco de comprensión, plantea el maestro que dicho momento “debe ser perseguido por todos nosotros”. ¿A quiénes alude? ¿Quiénes conforman ese “nosotros” que, además, se concibe como “todos”? Sin duda, a las y los educadores. Nos dice el maestro que el momento estético del lenguaje y la belleza de la expresión forman parte de nuestra práctica. Alude a nosotros, entonces; pero tal momento estético, tal belleza de la expresión, no se entretienen en abstracciones o lenguajes lejanos, no les llueven a los mortales seres humanos desde algún cielo. Se construyen en un largo proceso. Expresa el maestro con respecto a ese nosotros: “Su deber como escritores es escribir de un modo simple, escribir *ligero*, es facilitar, no dificultar la comprensión del lector, pero no es darle las cosas hechas y prontas” (Freire, 2008, p. 53).

Camino en el cual es preciso nutrirse “en el contacto con buenos escritores, buenos novelistas, buenos poetas, científicos, filósofos, que no temen trabajar su lenguaje en la búsqueda de la belleza, de la simplicidad y de la claridad” (Freire, 2008, p. 56).

El ejemplo de todo esto, de lo que significa construirse y construirnos en el arte de la palabra, es el propio maestro:

Mi pasión siempre se movió en dirección a los misterios del lenguaje, hacia la búsqueda, no angustiante pero sí bastante inquieta, del momento de su belleza [...].

Escribir bonito es deber de quien escribe, sin importar qué ni sobre qué. Por eso me parece fundamentalmente importante, y siempre hablo sobre esto

a quien trabaja una tesis de maestría o una tesis doctoral, que se obligue – tarea que habrá de cumplirse rigurosamente– a la lectura de autores de buen gusto. Lectura tan necesaria como las que tratan su tema específico. (Freire, 1996, p. 95).

Hoy, mirando hacia atrás desde mis setenta y dos años, hacia tan lejos, percibo claramente cómo las cuestiones ligadas al lenguaje, a su comprensión, siempre estuvieron presentes en mí. (Freire, 1996, p. 67).

El lenguaje y su comprensión, el lenguaje como acto en el que se embarca con entusiasmo todo el ser:

La alegría de escribir permea todo mi tiempo. Cuando escribo, cuando leo, cuando leo y releo lo que he escrito, cuando recibo las primeras pruebas impresas, cuando me llega de la editorial, aún tibio, el primer ejemplar del libro ya editado.

[...]

Vivo intensamente la relación indicotomizable escritura-lectura. Leer lo que acabo de escribir me permite escribir mejor lo ya escrito y me estimula y anima a escribir lo aún no escrito.

Leer críticamente lo que escribo, en el preciso momento en que estoy en el proceso de escribir, me “habla” de lo acertado o no de lo que escribí, de la claridad o no de que fui capaz. En última instancia, leyendo y releando lo que estoy escribiendo es como me vuelvo más apto para escribir mejor. (Freire, 1996, p. 17).

Lectura y escritura. Hace ya varios años que vengo repitiendo por todas partes: la clave de la escritura es la relectura. Lección del maestro, sin duda. Viene a mi memoria una expresión de Sartre: “Yo no soy las novelas que no he escrito”. Suena extraña la frase, pero tiene el inmenso sentido de orientar la mirada, y el sentir, hacia cómo el propio ser se ensancha con la construcción de una obra.

Lo más importante es escribir tomando en cuenta la claridad del texto, la capacidad de decir lo que había que decir, el buen gusto del lenguaje.

En trabajos anteriores he insistido en que no existe antagonismo entre escribir con rigor y escribir bonito. He destacado que la búsqueda de la belleza en la producción del texto no es sólo deber de los artistas de la palabra, sino de todos y de todas los y las que escribimos.

[...]

Sólo se puede ganar en la convivencia con la sonoridad de las frases, con la claridad en la exposición, con la levedad del estilo. Obviamente la sonoridad de la frase o la levedad del estilo sólo son valiosas cuando están asociadas a la importancia del contenido. De ahí que hable de la sonoridad de las frases, de la levedad del estilo, y no de palabrería. (Freire, 1996, p. 198).

Este último párrafo nos vuelve la mirada a la *Pedagogía del oprimido*, a la importancia del contenido frente al palabrerío. El maestro pone en cuestión la narración de contenidos que tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte. Narración o disertación que implica a un sujeto –el que narra– y a objetos pacientes, oyentes –los educandos–.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar.

[...]

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora. (Freire, 1972, p. 51).

La sonoridad de las frases y la relación con el contenido marcan la distancia entre la palabra del maestro y las relaciones, de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora* de la educación, que busca superar. La pregunta que nos planteamos es qué hace diferente esa palabra de tales tendencias a narrar, discursar, disertar. Estamos en esto último ante una voz oral, presente en la presencialidad, empeñada en transmitir desde un polo emisor a seres convertidos en depósitos de información. ¿Cómo hacer para que la palabra escrita no caiga en esa manera de expresarse, de reducir la riqueza de la comunicación a la hora de hacer pedagogía? Dibujar bien, nos quiso decir Quino; escribir bien, responde Gabo; hablarle desde la escritura a la mente y el corazón puede desprenderse del Evangelio. Dibujo, creación literaria, religión.

En nuestro caso: pedagogía. ¿Qué hizo, qué hace para siempre, pedagógico el discurso del maestro?

He titulado este material “elogio de la claridad”. Propongo un punto de partida, maravilloso antecedente de un maestro a otro. Como señalé al comienzo, dijo Simón Rodríguez, allá por 1828: “Solo para los hombres sensatos es recomendable la claridad: los que aparentan saberlo todo, envuelven en oscuridades lo que saben...”, palabras incluidas en su libro *Sociedades americanas en 1828*.

III. Una escritura pedagógica

Entremos a la segunda parte de mi presentación: lo que podemos reconocer en la creación como una escritura pedagógica.

Personalización

Personalizar significa sencillamente que algo, en el momento de la comunicación, *pase a través de un ser*. Ya sea porque hablamos con alguien de manera explícita, de alguien, o de nosotros mismos. El discurso verbal se orienta a los demás, tenemos interlocutores, nos dirigimos abiertamente a ellos, traemos otros seres con sus experiencias, sus vivencias, y los incorporamos al acto educativo, hablamos de ellos, aunque estén distantes en el tiempo y en el espacio y, en fin, nos involucramos a nosotros mismos, tomamos nuestra propia memoria y nuestro pasado para comunicarnos.

La personalización por referencia a seres concretos es un recurso de aprendizaje importantísimo. Están a la mano la vida misma, el contexto, todo un torrente de testimonios, biografías, narraciones que podemos utilizar en el trabajo educativo.

La personalización por referencia a uno mismo significa abordar experiencias propias, saberes, maneras de percibir determinada realidad o situación, sin el temor a faltar a la “objetividad”, con aquello de que no es bueno involucrarse en el acto educativo.

La esencia del diálogo es la personalización. Nada más personalizado que el discurso del maestro.

Retomemos esa constante personalización en ejemplos de sus obras:

No puedo investigar el pensar de otro referido al mundo si no pienso. Pero no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. (Freire, 1972, p. 92).

Pluralidad, un yo, un tú, un nosotros. Construcción de saberes en el seno de una relación entre seres que buscan ser más. La pedagogía está en la base de esa

construcción porque se ocupa de las y los seres que se reúnen por el mundo para aprender.

“Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar” (Freire, 1972, p. 171).

Quedó mucho de esas páginas, entonces, y seguirá quedando. Hemos escrito que la educación es en esencia un acto de fe; no se puede enseñar a alguien en quien no se cree, no se puede aprender de alguien en quien no se cree.

Reconocemos en la obra del maestro su pasión por nombrar: “Ana Maria Freire, Magdalena Freire Weffort, Maria de Fátima Freire Dowbor, Lutgardes Freire, Ladislau Dowbor, Celso Beisiegel, Ana Maria Saul, Moacir Gadotti, Antonio Chizzotti, Adriano Nogueira...” (Freire, 1994, p. 27).

No asistimos en sus escritos a un desfile de ausencias, a una abstracción de los seres humanos como si ellos pudieran ser asimilados a cifras o perdidos en a saber qué lejanías. Ya lo expresó, como mostramos más arriba, el inmenso poeta Pedro Salinas “Estas alturas tan altas / que ya no las quieren pájaros”.

Otro precioso ejemplo en esa línea:

Cecilia Brandáo y Aluizio Pessoa de Araujo tienen mucho ver con mi formación. Sin Cecilia difícilmente podría haber llegado al Colegio Oswaldo Cruz. Sin Aluizio difícilmente podría haberme experimentado en la vida de la forma como lo he hecho. Fue Cecilia quien despertó en mí el gusto casi incontenible por el lenguaje, gusto que me acompaña hasta hoy, y que en un primer momento abarcó el placer por los estudios gramaticales sin caer jamás en las gramaticalidades (Freire, 1996, p. 67).

Para personalizar es necesaria la memoria, memoria de los seres con los cuales se compartió el camino.

Afloran en sus escritos seres que le dejaron profundas huellas, por el aprendizaje que le permitieron vivir. Como aquel hombre anónimo que, como parte del público de una conferencia dirigida a trabajadores de Recife, lo interpeló recordándole las profundas diferencias socioeconómicas entre él y el disertante (Freire):

“Pidió la palabra y pronunció un discurso que jamás pude olvidar, que me ha acompañado vivo en la memoria de mi cuerpo durante todo este tiempo y que ejerció sobre mí una influencia enorme” (Freire, 1994, p. 42).

Y personalización sentida, pensada en lo profundo:

Cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas, el cuerpo mojado de nuestra historia, de nuestra cultura; la memoria, a veces difusa, a veces nítida, clara, de calles de la infancia, de la adolescencia; el recuerdo de algo distante que de repente se destaca nítido frente a nosotros, en nosotros, un gesto tímido, la mano que se estrechó, la sonrisa que se perdió en un tiempo de incomprensiones, una frase, una pura frase posiblemente ya olvidada por quien la dijo. Una palabra por mucho tiempo ensayada y jamás dicha, ahogada siempre en la inhibición, en el miedo de ser rechazado que, al implicar falta de confianza en nosotros mismos, significa también la negación del riesgo. (Freire, 1994, p. 50).

Ese precioso párrafo, de un riquísimo ritmo interno, nos invita a pensarnos, como educadoras y educadores, en relación con la existencia toda que llevamos por el mundo. La propia personalización, la construcción de nuestra persona, tiene una larga historia que no siempre recuperamos. Dice el maestro:

Mis largas conversaciones con pescadores, en sus *cascaros* en la playa de Pontas de Pedra, en Pernambuco, así como mis diálogos con campesinos y trabajadores urbanos, en los cerros y en las calles de Recife, no sólo me familiarizaron con su lenguaje sino que me aguzaron la sensibilidad a la belleza con que siempre hablan de sí mismos, incluso de sus dolores, y del mundo. Belleza y seguridad también. (Freire, 1994, p. 91).

Todo lo vivido se pone en juego a la hora de confirmar el propio destino de educador, en el caso del maestro su constante pasión por la conversación, por el diálogo. Tiene un inmenso valor para nuestra labor de por vida de promover y acompañar aprendizajes lo siguiente:

En relación con esa riqueza popular de la que tanto podemos aprender, recuerdo sugerencias que anduve haciendo a varios educadores y educadoras en contacto frecuente con trabajadores urbanos y rurales, en el sentido de ir registrando historias, trozos de conversaciones, frases, expresiones, que pudieran servir para análisis semánticos, sintácticos, prosódicos de su discurso. (Freire, 1994, p. 94).

Para esto es igualmente necesario que evitemos otros *miedos* que el *cientificismo* nos ha inoculado. Por ejemplo, el *miedo* de nuestros sentimientos, de nuestras emociones, de nuestros deseos, el miedo de que nos echen a perder nuestra cientificidad. Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones. (Freire, 2008, p. 63).

El *cientificismo* que pretende dejar fuera de la comunicación ese saber con todo nuestro cuerpo, esos sentimientos, estas intuiciones, esas emociones. Nos queda un largo, un larguísimo camino por recorrer para abrir la educación, sobre todo la universitaria, a la integración de nuestro ser con nuestro cuerpo, para aprender y compartir en esos espacios.

Esto se reafirma con toda fuerza en otra de sus obras:

Me gustaría manifestar de inmediato mi recusación a cierto tipo de crítica *cientificista* que insinúa que falta rigor en el modo como discuto los problemas y en el lenguaje demasiado afectivo que uso. La pasión con que conozco, hablo o escribo no disminuye el compromiso con que denuncio o anuncio. Soy una totalidad y no un ser dicotómico. No tengo una parte esquemática, meticulosa, racionalista y otra desarticulada, imprecisa que quiere bien de manera simplista el mundo. Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón. (Freire, 1997, p. 18).

En fin, rescatemos en este punto dedicado a la personalización la predilección del maestro por el género epistolar.

Menciono cinco obras elaboradas con el precioso formato de las cartas:

- *Cartas a Guinea-Bissau.*
- *Cuatro cartas a los artistas y animadores culturales.*
- *Cartas a quien se atreve a enseñar.*
- *Cartas a Cristina.*
- *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto.*

Desde su origen milenario, ese recurso de comunicación se construyó por la necesidad de personalizar, de dirigirse a alguien en particular (un individuo, una familia, un pueblo...). En la tarea de un educador estamos ante un medio riquísimo de interacción entre seres humanos. La carta tiene un autor, un

remitente; por lo tanto, forma parte de su estilo la primera persona que puede intercalarse con un “nosotros”. Ese relator busca decir algo a los demás y en ello se involucran su ser, su memoria, su mirada.

Apelación a la experiencia

La labor pedagógica no consiste en hilvanar solo conceptos. No tengo nada en contra de estos; la pedagogía sin una base conceptual, sin un contenido como acostumbra a expresar el maestro no tiene mucho sentido. Pero la cuestión fundamental aquí es la siguiente: hermosos tus conceptos, explícame qué hiciste, qué haces con ellos. Digámoslo así: la pedagogía o es una práctica o no es nada. ¿Matizo un poco? La pedagogía o es una práctica o es casi nada.

El maestro nos dejó una herencia escrita inmensa. Se pregunta uno cómo hacía para contar con el tiempo necesario para producir tanta obra, sobre todo si se toma en cuenta lo que dedicaba a cada una, como nos lo relata en su *Pedagogía de la esperanza*. Cuando digo que la pedagogía o es una práctica o no es nada o casi nada, me refiero a alguien capaz de construir una obra irremplazable, de sólida base conceptual y abierta en todo momento a la práctica. Ella fue posible porque se fundó, se nutrió, floreció, creció a partir de experiencias educativas.

Leí hace unos años que en una entrevista al maestro le preguntaron si sus libros habían provocado las movilizaciones campesinas de Brasil. La respuesta fue: las movilizaciones campesinas provocaron mis libros.

Me permito agregar: la experiencia de las movilizaciones campesinas provocó sus libros.

Si recorremos la trama de estos podemos comprobar que siempre están presentes experiencias pedagógicas: desde el aprendizaje en el patio de su casa hasta el itinerario que narró en la *Pedagogía de la esperanza*, cuando recoge sus caminares de educador a través de varios países.

El maestro no solo nos legó una sólida propuesta pedagógica a través de una inmensa producción escrita, hizo pedagogía durante décadas, la gestó y la gestionó. Experiencia, entonces, construida en diálogo con autores, en lectura de ellos, en lectura de contextos y de mundo. Pero, sobre todo, aplicada, vivida de modo incansable.

Y en esa existencia de educador, la capacidad de proponer prácticas de aprendizaje. Si las y los educadores estamos en el mundo para que los demás aprendan y para aprender de ellos y con ellos, una de las cualidades más preciosas que necesitamos es la capacidad de proponer prácticas de aprendizaje. Retomo de manera un tanto extensa unas líneas de la *Pedagogía de la esperanza* que, siento, pintan con toda claridad al educador:

Disculpe, señor –dijo uno de ellos–, que estuviéramos hablando. Usted es el que puede hablar porque es el que sabe. Nosotros no. (Freire, 1994, p. 65).

“Muy bien –dije en respuesta a la intervención del campesino–, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta”.

[...]

—¿Qué significa la mayéutica socrática?

Carcajada general, y yo registré mi primer gol.

—Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí –dije. Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta:

—¿Qué es la curva de nivel?

No supe responder, y registré uno a uno.

—¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?

Dos a uno.

—¿Para qué sirve el calado del suelo?

Dos a dos.

—¿Qué es un verbo intransitivo?

Tres a dos.

—¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?

Tres a tres.

—¿Qué significa epistemología?

Cuatro a tres.

—¿Qué es abono verde?

Cuatro a cuatro.

Y así sucesivamente, hasta que llegamos a diez a diez. (Freire, 1994, pp. 67-68).

La estructura no lineal

Esta manera de hacer pedagogía ha llegado hasta hoy desde su momento fundacional en los diálogos de Platón. En cualquiera de ellos, salvo el último, donde tal papel lo asume alguien llamado “el extranjero”, Sócrates, el personaje protagónico de esa inmensa aventura del pensamiento, lleva a su interlocutor hacia profundizaciones en la comprensión no de manera lineal, sino mediante la recuperación de un tema tratado para volver a profundizar en él. Esa forma recurrente, ese discurso constantemente autorreferido, está en la base de una pedagogía que avanza de manera espiralada, no empecinada en una línea recta, sino retomando lo anterior para pasar a un nuevo horizonte de aprendizaje y de comprensión.

La obra del maestro está atravesada por ese modo de comunicarse. No en vano toda su filosofía educativa, toda su pedagogía, todo su decir y su hacer, se sostienen en el diálogo. La idea de que se puede avanzar linealmente para educar es producto de la monopolización del saber y de la palabra. No hay oportunidad de interlocución, de intercambio de voces cuando alguien es dueño de la emisión. En el diálogo no hablamos de modo lineal, volvemos sobre un tema que nos interesó hace unos instantes o hace unos días, se hacen presentes la memoria y los sobrentendidos que sostienen determinada conversación, se traen referencias a otros diálogos, a otras experiencias.

Cuando reconozco esto en la obra toda del maestro, me refiero a lo que se desarrolla dentro de una de ellas y también de una a otra.

Veamos ese avance espiralado en líneas de la *Pedagogía del oprimido*:

Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial

y determinante –el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva, disertadora*. (Freire, 1972, p. 51).

En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de los “conocimientos”, en el denominado “control de lectura”, en la distancia que existe entre educador y educando, en los criterios de promoción, en la indicación bibliográfica, y así sucesivamente, existe siempre la connotación “digestiva” y la prohibición de pensar. (Freire, 1972, p. 57).

En tal forma que, privada la palabra de su dimensión activa, se sacrifica también, automáticamente, la reflexión, transformándose en palabrería, en mero verbalismo. Por ello alienada y alienante. Es una palabra hueca de la cual no se puede esperar la denuncia del mundo, dado que no hay denuncia verdadera sin compromiso de transformación, ni compromiso sin acción (Freire, 1972, p. 70).

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con el sobre su visión y la nuestra. (Freire, 1972, p. 78).

La relación de una obra a otra es constante en toda la creación del maestro. En la *Pedagogía del oprimido* se retoman para profundizarlos temas desarrollados en la *Educación como práctica de la libertad*; el retorno en la *Pedagogía de la esperanza* a la *Pedagogía del oprimido* es una lección de madurez intelectual y, sobre todo, de madurez pedagógica. Y ni qué hablar de la manera en que se vuelve sobre la propia biografía en la *Pedagogía de la esperanza*, en *Cartas a quien se atreve a enseñar*, en *Cartas a Cristina*.

Lo planteo así: la obra completa del maestro tiene un desarrollo en forma de espiral en su interior y de libro en libro. Estamos ante una totalidad que no dejó de crecer nunca.

El ritmo interno del texto

Retomo el inicio de esta disertación: “escribir bien”, “dibujar bien”, “valor literario del Evangelio”. El maestro nos habla una y otra vez de su compromiso de toda la vida con la escritura bonita, con todo lo que significa esta preciosa palabra. Tal escritura dependió en primer lugar del universo *vocabular* que construyó a lo largo de años de interlocución con otros autores, con distintos sectores de la población, con el uso del diccionario que recomendaba a las y los educadores para enriquecer su discurso, con un diálogo que no decayó nunca.

Es muy difícil cumplir con la labor pedagógica si se anda chocando con la palabra, por carencias en el conocimiento de esta en cuanto a utilización de diferentes términos y combinación de estos.

El universo vocabular del maestro es amplísimo, no deja de admirarnos de obra en obra. Y la combinación, el ritmo interno del texto nos ayudan a avanzar de horizonte en horizonte de comprensión. Tomo dos ejemplos a mi entender preciosos:

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”?

¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son “esa gente” o son “nativos inferiores”?

¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar?

¿Cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?

¿Cómo puedo dialogar, si temo la superación y si, sólo con pensar en ella, sufro y desfallezco? (Freire, 1972, p. 73).

... aceptar el sueño del mundo mejor y adherirse a él es aceptar participar en el proceso de su creación. Proceso de lucha profundamente anclado en la ética. De lucha contra cualquier tipo de violencia. De violencia contra la vida de los árboles, de los ríos, de los peces, de las montañas, de las ciudades, de las marcas físicas de memorias culturales e históricas. De violencia contra los débiles, los indefensos, contra las minorías ofendidas. De violencia contra los discriminados, sin que importe la razón de la discriminación. De la lucha contra la impunidad que estimula en estos momentos y entre nosotros el crimen, el abuso, la falta de respeto por los más débiles, la falta de respeto hacia la vida. Vida que, en la desesperada y trágica forma en que cotidianamente la vive cierta franja de la población, si aún fuera un valor, es un valor sin estimación. Es algo con lo que se juega por un tiempo determinado que sólo el azar determina. Se vive apenas, mientras, no estando muerto, se puede provocar la vida (Freire, 1996, p. 207).

Podría multiplicar los ejemplos de ese ritmo interno de la prosa del maestro. El mismo se logra con una mirada y una práctica poéticas, en el sentido que los antiguos griegos daban a la palabra *poiein*: trabajo sobre la palabra, sobre los signos.

IV. Producir obra pedagógica

Venimos insistiendo desde hace ya décadas en la necesidad de producción de obra pedagógica en nuestros sistemas educativos. Comparto con el maestro la obsesión por la escritura. Ello me lleva a pedirla a los colegas, en el sentido de producir obra pedagógica, es decir, obra para que las y los estudiantes puedan aprender de ella. En el campo de los estudios universitarios en general los docentes no construyen obra pedagógica para impulsar el trabajo de sus estudiantes. Armar un programa, proponer los muy válidos resultados de una investigación, diseñar una rúbrica de evaluación, organizar una buena sesión de trabajo no constituyen una obra pedagógica en el sentido de lo que reconocemos en la creación del maestro.

Se trata de producción intelectual dirigida no a la búsqueda de pasar a una suerte de eternidad, sino comprometida directamente con nuestra tarea de promover y acompañar aprendizajes.

Hemos insistido sin descanso en lo siguiente: en el espacio de nuestras instituciones como comunidades de aprendizaje, un texto no solo debería aspirar a ser científico (nadie pretende negar el valor de esto), sino también pedagógico; a menudo nuestras instituciones pueden exhibir obra científica, pero en general carecen de obra pedagógica.

Me refiero a una obra sostenida a lo largo de toda la existencia de quienes hemos optado por promover y acompañar aprendizajes y a lo largo también, de manera fundamental, de las instituciones educativas, ya sea encuadradas en lo formal y en lo no formal.

Tenemos un modelo, una herencia formidable de lo que estoy proponiendo en la creación del maestro. He esbozado apenas unas líneas para invitarlos a un acercamiento a tan rica obra pedagógica. Propongo a continuación un detalle de lo tratado aquí; queda mucho para seguir sintiendo, descubriendo, en tan rica creación.

Primer paso, lo que abrió este diálogo: dibujar bien, escribir bien, construir una estructura coherente en su valor comunicacional.

Toma de posición ante el relato, la narración en boca de una persona o de una institución. Estamos no ante una palabra educativa, sino ante un continuo palabrerío.

La esencia del diálogo es la personalización, nada más personalizado que el discurso del maestro.

Sus palabras: “Simplemente, no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros”.

La pasión por dialogar, por nombrar.

Para personalizar es necesaria la memoria, memoria de los seres con los cuales se compartió el camino.

La larga historia personal de construcción del ser educador...

Comunicación mediante múltiples recursos, su predilección por las cartas.

La apelación a la experiencia: alguien capaz de construir una obra irremplazable, de sólida base conceptual y abierta en todo momento a la práctica. Ella fue posible porque se fundó, se nutrió, floreció, creció a partir de experiencias educativas.

El maestro no solo nos legó una sólida propuesta pedagógica a través de una inmensa producción escrita, hizo durante décadas pedagogía, la gestó y la gestionó.

V. Elogio de la claridad

He llamado a esta presentación elogio de la claridad. Retomo la cita que abre todo el texto: “Solo para los hombres sensatos es recomendable la claridad: los que aparentan saberlo todo, envuelven en oscuridades lo que saben...”. Simón Rodríguez sabía lo que significa el oficio de maestro sostenido por la claridad.

La obra toda de Paulo Freire constituyó un incansable esfuerzo de claridad, nadie más alejado que él de quienes envuelven en oscuridades lo que pretenden saber. Profunda claridad, sin duda; orientada a construir puentes entre sus ideas de cambio social, de recuperación del sentido de educar, y su variado abanico de interlocutores a escala de una enorme diversidad de contextos humanos. Hemos insistido en que no solo gestó una pedagogía válida para repensar nuestras prácticas, sino que también, y de manera incansable, la gestionó. Gestar y gestionar fueron para él partes indisolubles de su voluntad pedagógica, la base de ambas estuvo siempre en su capacidad comunicacional, en su capacidad de diálogo con distintos sectores sociales que aparecen una y otra vez en su obra escrita.

La claridad es bella, contó Heidegger que le dijo alguna vez Jaspers. Traigo esas palabras por el enorme valor que tienen para comprender y sentir la obra de Freire. Ni una ni otra llueven a saber de qué cielos. El maestro nos relata el origen de ambas en sus aprendizajes y vivencias de la infancia. Es su esfuerzo por pulir el lenguaje, en su reconocimiento del sentido estético de la palabra. Retomo el verbo *poiein*, referido a un esfuerzo poético en el sentido de trabajo sobre los signos. A nadie le regalan el resultado. Lleva años construirse como educadora, como educador, tanto en la apropiación de contenidos como en la manera de expresarlos, de comunicarlos, de compartirlos.

De tomar en serio nuestro oficio se trata, es esa la gran lección del maestro (entre tantas otras que nos legó): si estamos en el mundo para promover y acompañar aprendizajes nos toca siempre el esfuerzo de construirnos en conocimientos y en maneras de comunicarlos.

Elogio de la claridad, entonces, de su claridad.

Ya lo decía nuestro entrañable poeta Pedro Salinas:

“¿Qué claridades se hallan por la prisa?
La breve del relámpago.
Tarda noches la noche en ser auroras,
la luz se hace despacio”.

La luz del maestro se hizo despacio y todavía alumbra.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Nercea.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la "Pedagogía del oprimido"*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol* (A. Requejo Osorio, Trad.), El Roure Editorial.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien se atreve a enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Roig Cervera, M. (1995). *La estructura literaria del Evangelio de San Mateo* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <http://eprints.ucm.es/3665/1/T20641.pdf>