

Es como si primero hubiera que volverse riguroso de forma autoritaria, con una buena conducta cuidadosamente orientada y bien enmarcada para, después, con el rigor así adquirido, hacer la democracia afuera.

La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad. Al contrario, vivir auténticamente la libertad implica aventurarse, arriesgarse, crear. Las licencias en cuanto a la deformación de la libertad son las que comprometen el rigor.

Bien, en última instancia, mi experiencia ha sido siempre rica y me reconforta saber que jamás partí de la convicción autoritaria de que tengo una verdad indiscutible que imponer. Por otro lado, nunca dije y ni siquiera sugerí que lo contrario de no tener una verdad que imponer era no tener nada que proponer. Si no tenemos nada que proponer o si simplemente rechazamos la idea de proponer algo,

no tenemos ninguna necesidad de hacerlo en la práctica educativa. La cuestión que se plantea radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador que no puede negarse a proponer tampoco puede rechazar la discusión en torno de lo que propone el educando. En el fondo, esto tiene que ver con el casi misterio que

implica la práctica del educador que vive la sustantividad democrática, el hecho de afirmarse sin negar a los educandos. Es esta posición, la de la radicalidad o la sustantividad democrática, la que se contrapone, por un lado, al autoritarismo y, por otro, al espontaneísmo.

Yo concluiría diciendo que, así como me exijo vivir la sustantividad democrática en mi relación con los educandos con quienes trabajo, sitúo el liderazgo revolucionario en su relación político-pedagógicas con las clases trabajadoras, con las masas populares.

No creo en una educación hecha para y sobre los educandos. Tampoco creo en una transformación revolucionaria hecha para las masas populares, sino con las masas populares.



La pedagogía de hacer preguntas

ANTONIO: Pienso, Paulo, que ese problema de enseñar o educar es fundamental y que sin duda se relaciona con lo que decíamos antes: hay que tener posiciones políticas bien definidas en un mundo jerarquizado donde los que detentan el poder detentan el saber, teniendo en cuenta que la sociedad actual le ofrece al profesor una parte del saber y del poder. Este es uno de los caminos de reproducción de la sociedad. Por eso, creo que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar.

En la enseñanza se han olvidado de las preguntas, tanto el profesor como los estudiantes las han olvidado y, en mi opinión, todo conocimiento comienza por la pregunta. Se inicia con lo que tú llamas *curiosidad*. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!

Tengo la impresión (y no sé si estás de acuerdo conmigo) de que hoy la enseñanza, el saber, es respuesta y no pregunta.

PAULO: ¡Exacto, estoy por completo de acuerdo contigo! Yo llamo a ese fenómeno "castración de la curiosidad". Es un movimiento unilineal, va desde aquí hasta allá y se acabó, no tiene vuelta; y ni siquiera existe una demanda: el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada!

ANTONIO: Exactamente. Y lo más grave es que el estudiante se acostumbra a ese tipo de trabajo. Entonces, ante todo el profesor debería enseñar—porque él mismo debería saberlo— a preguntar. Porque el inicio del conocimiento, repito, es preguntar. Sólo a partir de preguntas se buscan respuestas, y no al revés. Si se establecen las respuestas, el saber queda limitado a eso, ya está dado, es un absoluto, no da lugar a la curiosidad ni propone elementos a descubrir. Ya está hecho: esta es la enseñanza actual. Pero yo diría: "La única manera de enseñar es aprendiendo". Y esa afirmación vale tanto para el estudiante como para el profesor.

No concibo que un profesor pueda enseñar sin estar, también él, aprendiendo: para poder enseñar tiene que aprender.

PAULO: Estoy de acuerdo, pero la afirmación es más radical aún. Abarca el proceso desde su propio comienzo. Y a mí me toca mucho esa afirmación tuya con relación a la pregunta, que es algo sobre lo que he insistido tanto... El autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como una provocación a la autoridad. Y aunque esto no ocurra de manera explícita, la experiencia sugiere que preguntar no siempre es cómodo.

Una de las exigencias que siempre nos hicimos Elza y yo, en cuanto a la relación con nuestras hijas y nuestros hijos, fue jamás negarles respuestas a sus preguntas. Estuviéramos con quien estuviéramos, interrumpíamos la conversación para atender la curiosidad de cualquiera de ellos. Sólo después de haber demostrado respeto a su derecho de preguntar les hacíamos notar que estábamos con alguien.

Creo que, ya desde la más tierna edad, iniciamos la negación autoritaria de la curiosidad con frases como “¡Pero a qué viene tanta pregunta, niño!”, “Cállate que tu padre está ocupado”, “Ve a dormir, deja la pregunta para mañana”.

Tengo la impresión de que, en última instancia, el educador autoritario teme más la respuesta que la pregunta. Teme la pregunta por la respuesta que pueda tener que dar.

Creo, por otra parte, que la represión de la pregunta no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo.

Lo que se pretende autoritariamente con ese silencio impuesto en nombre del orden no es más que sofocar el poder de indagación del individuo. Tienes razón; uno de los puntos de partida para la formación del educador o de la educadora, desde una perspectiva liberadora, democrática, sería esa cosa en aparien-

cia tan simple: ¿qué es preguntar? Al respecto, puedo contarte una experiencia que viví con profunda emoción. Ocurrió en Buenos Aires, donde fui cuando aún trabajaba aquí, en el Consejo, inmediatamente después de la vuelta de Perón. Fui invitado por el Ministerio de Educación, a cuyo frente estaba el ministro Taiana, ex médico de Perón, cosa que pagó caro después del golpe militar. En fin, me organizaron un excelente programa de trabajo durante ocho días, con un horario integral. Era mi primera visita a la Argentina, un país al que sólo pude volver recientemente por expresa prohibición de los militares.

El programa constaba de seminarios diarios con profesores universitarios, rectores, técnicos de los diferentes sectores del ministerio y artistas, pero también, y fundamentalmente, comprendía visitas a las áreas periféricas de la ciudad de Buenos Aires. Un domingo por la mañana, entonces, fui a un encuentro en una especie de asociación de vecinos. Un grupo enorme de gente. Fui presentado por el educador que me acompañaba.

—No vine aquí —dije— para hacer un discurso, sino para conversar. Yo haré preguntas y ustedes también. Nuestras respuestas darán sentido al tiempo que pasaremos juntos aquí.

Me detuve. El silencio fue interrumpido por uno de ellos, que dijo:

—Muy bien, me parece bien así. En realidad no nos gustaría que dieras un discurso. Y tengo la primera pregunta.

—Adelante —dije yo.

—¿Qué significa exactamente preguntar?

Aquel hombre de un suburbio de Buenos Aires, aquella mañana de domingo, formuló la pregunta fundamental. En lugar de responder, intenté que los integrantes del grupo dijeran qué era, para ellos, preguntar. A cada momento procuraba aclarar uno u otro punto, insistiendo en la curiosidad que expresa la pregunta. Tienes razón, este debería ser uno de los primeros puntos a discutir en un curso de formación con jóvenes que se preparan para ser profesores: qué es preguntar. Sin embargo, insisto en que el meollo de la cuestión

no radica en hacer un juego intelectual con la pregunta "¿qué es preguntar?", sino (en) vivir la pregunta, vivir la indagación, vivir la curiosidad y demostrárselo a los estudiantes. El problema que se le plantea al profesor es ir creando en ellos, y en la práctica, el hábito de preguntar, de "admirarse".

Para el educador que adopta esa posición no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le falta el respeto a ninguna pregunta. Porque, aun cuando pueda parecerle ingenua o mal formulada, no siempre lo es para quien la formula. En todo caso, el papel del educador es, lejos de burlarse del educando, ayudarlo a reformular la pregunta. De este modo el educando aprende formulando la mejor pregunta.

ANTONIO: Paulo, estamos volviendo al inicio del conocimiento, a los orígenes del acto de enseñar, de la pedagogía. Y estamos de acuerdo en que todo comienza, ya lo decía Platón, con la curiosidad y con la pregunta que esa curiosidad despierta. Creo que tienes razón cuando dices que lo primero que deberían aprender los maestros y profesores es a saber preguntar. Saber preguntar, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales salidas de la cotidianidad, pues es allí donde están las preguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra existencia cotidiana, todas las preguntas que exigen respuesta y todo el proceso de pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento comenzaría por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, por esos gestos, por esas preguntas corporales que el propio cuerpo nos hace, como bien dices.

Yo insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas, o en el acto mismo de preguntar; y me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, al mismo tiempo, pregunta y respuesta en un acto simultáneo. No entiendo el lenguaje cuando hablo de lenguaje, solamente el lenguaje hablado.

Sabemos que el lenguaje es de naturaleza gestual, corporal, es un lenguaje de movimiento de ojos, de corazón. El primer lenguaje es el del cuerpo y, en la medida en que es un lenguaje de preguntas y en que limitamos esas preguntas y no oímos o valoramos sino lo que es oral o escrito, estamos eliminando una gran parte del lenguaje humano. Creo que es fundamental que el profesor valore en toda su dimensión aquello que constituye el o los lenguajes, que son preguntas antes que respuestas.

PAULO: De acuerdo. Así y todo, es preciso dejar claro una vez más que nuestra preocupación por la pregunta no puede limitarse al ámbito de la pregunta por la pregunta misma. Lo importante es relacionar, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta con acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a ser realizadas o que pueden volver a realizarse. No sé si queda claro lo que digo. Me parece fundamental subrayar que nuestra defensa del acto de preguntar de ninguna manera considera la pregunta como un juego intelectualoides. Al contrario, es necesario que el educando, cuando pregunta sobre un hecho, obtenga a través de la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de palabras relacionadas con él. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Habría que aprovechar los ejemplos concretos de la propia experiencia de los estudiantes durante una mañana de trabajo en la escuela, en una escuela primaria, y estimularlos a hacer preguntas acerca de su propia práctica. Las respuestas, según este procedimiento, incluirían la acción que provoca la pregunta. Obrar, hablar y conocer estarían unidos. //

ANTONIO: Es necesario, sin embargo, especificar más la relación pregunta-acción, pregunta-respuesta-acción. Creo que no pretendes que la relación entre toda pregunta y una acción sea indefectiblemente directa. Hay preguntas mediadoras, preguntas sobre preguntas a las que se debe responder. //

Lo importante es que esta pregunta sobre la pregunta, o estas preguntas sobre las preguntas y sobre las respuestas, esta cadena de preguntas y respuestas, en última instancia, esté ampliamente vinculada con la realidad, o sea, que no se rompa la cadena. Porque estamos acostumbrados a que esa cadena de preguntas y respuestas —que en el fondo no son sino el conocimiento— se rompa, se interrumpa, no alcance la realidad. Es necesario que, habiendo preguntas mediadoras, oficien siempre como puente entre la primera pregunta y la realidad concreta. //

Pienso que el acto de preguntar, o la pregunta misma en tanto principio de conocimiento, podría comprenderse en grupos concretos. Recuerdo, por ejemplo, que en la víspera de mi partida a Zaire vino a buscarme un joven oriundo de ese país que estaba preparando su tesis de doctorado, un estudio sobre la experiencia educacional de las iglesias misioneras en Zaire.

Al iniciar nuestro diálogo, le dije: “Tú hablas, yo escucho. Tú me dirás qué piensas, qué información has conseguido, cuáles son tus preocupaciones concretas respecto de esta tesis”. Durante cerca de una hora el joven me brindó una información increíble: visitas a bibliotecas, lectura de libros, diálogos con las personas que vivieron la época de las misiones en Zaire. Pero toda esa información estaba por completo desprovista de forma.

Al final le hice una observación: “¿Qué preguntas te haces para estructurar el trabajo de tu tesis? Porque todo trabajo de tesis, como todo trabajo de investigación, debe iniciarse buscando las preguntas clave que es necesario responder”.

No digo que no haya que informarse, pero lo fundamental es que esa curiosidad que nos lleva a preocuparnos por un tema determinado se concrete en preguntas esenciales que luego serán los hilos conductores de nuestro trabajo. Si encontramos cinco o seis preguntas esenciales, las respuestas a esas preguntas constituirán una tesis académica.

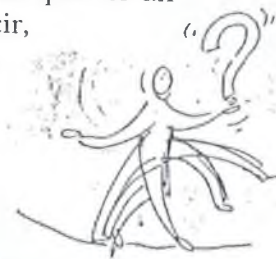
PAULO: Y todo indica que, durante el proceso de buscar información que ayude a responder esas preguntas, surgen otras preguntas fundamentales para la constitución de ese cuerpo coherente, lógico y riguroso que debe ser la tesis.

ANTONIO: Sí, creo que el valor de una tesis está en el descubrimiento y la formulación de preguntas esenciales que despierten la curiosidad de otros investigadores. El valor no está tanto en las respuestas, porque las respuestas son, sin duda, tan provisionarias como las preguntas... //

Aunque, en la medida en que encontramos las preguntas esenciales que nos permitirán responder y descubrir nuevas preguntas, se forma esa cadena que posibilitará la construcción de la tesis. Una tesis en la que no sólo las respuestas serán fundamentales, sino también la cadena de preguntas siempre provisionarias. Sin embargo, para empezar una tesis lo fundamental es aprender a preguntar. La tarea de la filosofía y del conocimiento en general no es resolver sino preguntar, y hacerlo bien. //

PAULO: En ese sentido, creo que el educando que participa en un proceso de educación permanente tiene que ser un gran preguntador de sí mismo. Quiero decir, no es posible pasar del lunes al martes sin preguntarse constantemente. Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular en forma permanente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlo. Las escuelas rechazan las preguntas o bien burocratizan el acto de preguntar. La cuestión no radica simplemente en introducir en la currícula el momento de hacer las preguntas, de las nueve a las diez, por ejemplo. ¡No es eso! Lo que nos ocupa no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar! //

La existencia humana está, porque se hizo preguntando, en la raíz de la transformación del mundo. Existe una ra-



dicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar.

Concretamente, cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza.

Me parece importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación. (La) burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombro y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana. //

ANTONIO: Para dimensionar esa burocratización de la pregunta basta con mirar los textos que se utilizan. Las preguntas son preguntas que ya traen incluida la respuesta. En ese sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son respuestas, antes que preguntas.

El estudiante debe conocer de antemano la respuesta a la pregunta que se le hará. En cambio, si le enseñásemos a preguntar, tendría la necesidad de preguntarse a sí mismo y de encontrar él mismo las respuestas de una manera creativa. Es decir que participaría en su proceso de conocimiento y no estaría simplemente limitado a responder a una determinada pregunta basándose en lo que le han dicho. //

Insisto en que (la) educación en general es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas, que es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento.

El camino más fácil es justamente la pedagogía de la respuesta, porque en él no se arriesga absolutamente nada. El miedo del intelectual radica en arriesgarse, en equivocarse, cuando,

→ La dialéctica del conocimiento -
el proceso
del ser al error

en realidad, es el hecho de equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento. Entonces, en ese sentido, la pedagogía de la libertad o de la creación debe ser eminentemente arriesgada. Debemos ser osados ante el riesgo, provocarlo como única forma de avanzar en el conocimiento, de aprender a enseñar verdaderamente. Juzgo importante esa pedagogía del riesgo, que está relacionada con la pedagogía del error. Si negamos la negación que es el error, esa nueva negación dará positividad al error: ese paso del error al no-error es el conocimiento. Jamás un nuevo error será un error del todo nuevo; será siempre un nuevo error cuyos elementos relativos implicarán un nuevo error, y esta cadena se prolonga al infinito. De no ser así, alcanzaríamos el conocimiento absoluto, cosa que no existe. La fuerza de lo negativo es fundamental, como decía Hegel. Es parte esencial del conocimiento: a eso se llama error, riesgo, curiosidad, pregunta, etc. *Logosfido →*

PAULO: Sin esa aventura no es posible crear. Toda práctica educativa que se funda en la estandarización, en lo preestablecido, en una rutina en la que todas las cosas ya fueron dichas, es burocratizante y, por eso mismo, antidemocrática.

ANTONIO: Un ejemplo pertinente es el desperdicio de la creatividad del operario de una fábrica. El proceso de trabajo es creativo; pero, como la racionalidad del trabajo y los pasos a seguir están predeterminados, el operario queda inmerso en un proceso que no es educativo, que le niega toda posibilidad de creatividad. //

Cuánto ganarían el conocimiento humano, las ciencias humanas y la sociedad misma si la creatividad del operario encontrara un espacio de libertad para manifestarse. Aun así, esa creatividad de hecho se evidencia, pues a veces un operario resuelve problemas no previstos por la racionalidad. Pero esa racionalidad le exige que no sea creativo. Si en cambio le permitiese serlo, se enriquecería mucho más con la capacidad de creación del operario, sobre todo en lo atinente a una

racionalidad aplicable a lo concreto. Toda esa racionalidad propuesta es, en realidad, una racionalidad construida a partir de modelos.

El gran problema que afrontamos es cómo aplicar esa racionalidad a lo concreto. Y es en este punto donde esa racionalidad abstracta exige que el operario no responda creativamente a los problemas que la realidad concreta le impone.

PAULO: En ese sentido, el trabajo que, respondiendo a la exigencia de mayor productividad de la perspectiva capitalista, no pregunta ni se pregunta y poco sabe más allá de la tarea rutinaria que la producción en serie le atribuye, será mucho más eficiente.

Braverman tiene razón cuando dice: "Cuanto más se incorpora la ciencia al proceso de trabajo, menos entiende el trabajador el proceso; cuanto más la máquina se vuelve un producto intelectual sofisticado, menos control y comprensión de la máquina tiene el trabajador".¹³ Así, en nombre de la eficiencia y de la productividad se implementa la burocratización de la mente o de la conciencia o de la capacidad creadora del operario.

Embrutecer la fuerza de trabajo sometiéndola a procedimientos rutinarios es parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Lo que ocurre en la producción de conocimiento en la escuela es, en gran parte, y aunque podamos hacer lo contrario, la reproducción de ese mecanismo.

En realidad, cuanto más se "embrutece" la capacidad inventiva y creadora del educando, más se lo disciplina para recibir "respuestas" a preguntas que no fueron hechas, como subrayaste antes. Cuanto más se lo adapta a tal procedimiento, más irónicamente se piensa que esa es una educación productiva.

13 Harry Braverman, "Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century", *Monthly Review Press*, 1974, p. 425.

En el fondo, es una educación que reproduce el autoritarismo del modo de producción capitalista. Es lamentable observar cómo los educadores progresistas, al analizar y al combatir la reproducción de la ideología dominante, reproducen en la escuela la ideología autoritaria del modo capitalista de producción.

ANTONIO: Sí, es la racionalidad abstracta la que impone el poder determinado de una ideología determinada. Sin duda es muy difícil escapar a eso. Lo que se reproduce en el proceso educativo, tanto en el trabajo como en las escuelas, se reproduce también en el plano político, en el proceso político, que es también un gran proceso educativo que ignora la creatividad de las masas, ¡es abrumador! Cuanto más escucha la masa a los líderes menos piensa: y eso se considera lo óptimo en política, cuando debería ser al revés. Eso es característico de los políticos autoritarios, tanto de izquierda como de derecha. Lo más grave es que se reproduzca en la izquierda, entre políticos progresistas.

En el fondo reproducen una racionalidad que propone una sociedad injusta en la que sólo algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la racionalidad, etc. En cambio, deberíamos partir de un análisis de la pregunta, de la creatividad de las respuestas como acto de conocimiento, como mecanismo de pregunta-respuesta que debería ser realizado por todos los que participan del proceso educativo. Si aplicamos ese análisis al proceso político propiamente dicho veremos que esa racionalidad dominante ejerce una influencia fundamental sobre la política progresista de los líderes que se dicen de izquierda o que pretenden estar relacionados con las masas. La eficiencia política puede evaluarse mejor según el grado de respuesta de las masas a las exigencias de los líderes políticos. La eficiencia del educando también radica en que responda cada vez más con respuestas que le han sido previamente dadas por el profesor. De todo eso resulta la muerte del proceso político en tanto tal y la reproducción de

una sociedad autoritaria y elitista que constituye la negación de la educación y del proceso educativo.

Paulo, ahora que de alguna manera analizamos y profundizamos lo que propusimos como pedagogía de la pregunta y pedagogía de la respuesta, sugiero que retomemos un tema a la luz nueva de esa concepción: las manifestaciones culturales de resistencia que las masas oponen a las ideologías dominantes. Ideologías que las masas viven también en su cotidianidad, como decías, pero que no están solas en su afán de dirigir la vida cotidiana, pues en esta existen acciones, gestos, manifestaciones culturales y políticas que implican una resistencia a esas políticas dominantes.

Segunda parte

PARA QUÉ LOS INTELECTUALES Cómo conocer al otro más allá de la teoría y el voluntarismo

