

Jorge Larrosa

ESPERANDO NO SE SABE QUÉ
SOBRE EL OFICIO DE PROFESOR

CANDAYA



diantes, pero que no hay que tratarlos como si debieran ser los futuros portadores de nuestras propias ideas y nuestros propios compromisos. El lugar de la acción (como quizá diría Arendt) es otro, la escuela está ahí para el estudio, para abrir a los chicos el mundo, pero también para protegerlos del mundo. En ese sentido hacer de los jóvenes continuadores de nosotros mismos (también de nuestros propios ideales), tratando de afiliarlos a nuestras propias luchas, es una forma demasiado fácil de hacer política. O tal vez no, o no exactamente así, pero por ahí fue la cosa mientras caminábamos por las calles de la ciudad dándole vueltas, con el pretexto o la inspiración de la película que acabábamos de ver, a qué significa eso de ser profesor y a cómo la escuela reúne y a la vez separa el tiempo de los profesores y el tiempo de los estudiantes.

De la educación popular

En Río de Janeiro la conferencia estaba enmarcada en una presentación del *Elogio de la escuela*. Puesto que mi texto en ese libro (escrito con Marta Venceslao) comenta unas imágenes de las Misiones Pedagógicas de la II República española que no se muestran¹⁸⁴, decidí dedicar la conferencia a proyectarlas (y a comentarlas). Las imágenes fueron la película de José Val del Omar titulada *Estampas 1932* y algunas de las fotografías que produjeron los misioneros durante sus viajes a la España rural, miserable y apartada.

Presenté esas imágenes del pueblo y de lo popular en contraste con otros tres tipos de imágenes producidas en la misma época: las del pueblo miserable y atrasado, resultado de una explotación y de un aislamiento secular; las del pueblo

184 Jorge Larrosa y Marta Venceslao, "Un pueblo capaz de *scholè*. Elogio de las Misiones Pedagógicas de la II República española", en Jorge Larrosa (Ed.) *Elogio de la escuela*. Op. Cit.

en armas, luchando contra el fascismo; y las del pueblo en lágrimas, víctima del fascismo.

Lo que muestran las imágenes de las Misiones Pedagógicas no es ni un pueblo miserable, ni un pueblo combativo, ni un pueblo martirizado, sino un pueblo formado por campesinos serios, curiosos, atentos, interesados, concentrados, campesinos como nunca antes se los había visto; campesinos en el cine, en el teatro, en el museo, en la sala de conciertos, en la biblioteca, campesinos donde nunca antes se los había visto; y campesinos en relación a materialidades como cuadros, libros o películas, campesinos relacionándose con cosas que nunca habían estado a su alcance. Lo que muestran esas fotos no es la vida miserable, la ignorancia, la sumisión, la opresión o la explotación del pueblo. Tampoco muestran su pureza o su autenticidad, su condición de depositario de una cultura popular rica aunque menospreciada o invisibilizada. Ni siquiera muestran lo que podría ser leído como su toma de conciencia social o política, la conversión del pueblo oprimido en pueblo revolucionario.

Lo que esas imágenes muestran es lo que, en el pueblo, es impropio del pueblo, no lo que lo distingue sino lo que lo iguala: su capacidad para experimentar, como cualquier otra persona, ese lujo y ese goce de la existencia que son, al decir de los misioneros, el arte y la cultura. Lo que en las fotos de las Misiones se hace presente es nada más y nada menos que un pueblo capaz de *scholé*, es decir, la posibilidad misma de la escuela como suspensión, siquiera por un tiempo, de la propia condición, de la propia identidad, y como experiencia, siquiera por un tiempo, de la igualdad de cualquiera con cualquiera o, dicho de otro modo, una distribución distinta, propiamente escolar, del reparto socialmente dado de los espacios, de los tiempos y de las materialidades, de las capacidades y las incapacidades.

Los jóvenes misioneros vieron, desde luego, lo propio del pueblo, las carencias populares y la identidad popular, lo que el pueblo “necesitaba” y lo que el pueblo “era”. Pero cuando montaron sus teatrillos, instalaron sus museos, proyectaron sus películas, cantaron sus canciones y sacaron sus libros hicieron algo inédito: crearon un espacio que antes no existía (un espacio que no era el propio del pueblo, que era “cosa de lujo” en un lugar y en una época “que no estaba para lujos”), abrieron un tiempo que antes no existía (un tiempo, como el tiempo libre, que tampoco era propio del pueblo, que también era “cosa de lujo”) y pusieron unas materialidades, unas cosas, que antes no existían (los cuadros de Velázquez, de Goya o de Murillo, o los romanceros de la tradición lírica castellana, que también eran “cosa de lujo”). Ni el pueblo “necesitaba” ese espacio, ese tiempo y esas cosas (las necesidades populares eran de otro orden, mucho más urgentes y necesarias) y, desde luego, tampoco se correspondían con su identidad, con su forma de ser, con su experiencia, con sus formas de vida, porque esas cosas “de lujo” eran espacios, tiempos y cosas propias de señoritos, de capitalinos, de burgueses, de artistas y de poetas, de gente que tiene tiempo para ir a esos sitios y para ocuparse de esas cosas. Pero los misioneros hicieron lo que no era necesario hacer, lo que no servía para nada, y fotografiaron a la gente, y en esas fotografías mostraron algo desconocido, algo que se podía leer, aunque fuera un instante, en esos rostros atentos y en esas miradas incandescentes.

La conferencia tuvo su continuación durante los dos días siguientes en un curso en que utilicé a algunos autores que ponen el acento no tanto en la función de la educación como en la forma de la escuela (en sus espacios, sus tiempos, sus materialidades y sus actividades), autores como Jacques Ran-

cière, Vilem Flusser, Jan Masschelein y Maarten Simons (ampliamente citados y parafraseados en este libro) que, en su análisis de la escuela (y de la educación escolar) no parten de su función social, cultural o política, sino de la *scholè*, del tiempo libre, del lujo que representa la escuela como la institucionalización de un espacio-tiempo igualitario que no tiene que ver, primariamente, con la transformación social, sino con la apertura y el estudio del mundo.

En el curso había varias personas que trabajaban en la educación popular, en la estela de Paulo Freire, y, en alguna de las pausas, me hablaron de la mezcla de sentimientos que les había provocado tanto mi conferencia como los textos que estaba dando a leer durante el curso, y la conversación, como no podía ser menos, fue intensa y apasionada.

No nos entendimos cuando tratamos de pensar qué quería decir emancipación, o educación liberadora. No nos entendimos cuando entramos en la cuestión de la transformación social y de la concienciación política. No nos entendimos cuando el asunto fue el multiculturalismo (las culturas populares, indígenas o afrobrasileras, minorizadas y colonizadas por la cultura –escolar y eurocéntrica– legítima). No nos entendimos cuando hablamos de qué puede significar un educador transformador, emancipador o popular. No nos entendimos cuando la conversación giró alrededor de la función social o política de la escuela (y de los profesores). No nos entendimos cuando tratamos de distinguir entre educador y profesor. Pero las complicidades aparecieron, y muy claras, cuando hablamos de alfabetización, de la educación popular como una determinada manera de entender la relación entre el mundo y el lenguaje.

No tuvimos tiempo, como nos hubiera gustado, de sentarnos a repasar juntos ese texto breve, aparentemente menor, que

se titula *La importancia del acto de leer*, y lo que hago aquí es una simple mención (con algunas citas) de lo que a mí me parece fundamental en ese librito extraordinario del que todos nos declaramos enamorados en esa tarde en Niterói, un texto que releí atentamente en esos días, y que para mí tiene un significado especial puesto que se trata de una conferencia pronunciada en Campinas en 1981, en la tercera edición de un Congreso de Lectura de Brasil (COLE) en el que tuve la honra de participar después varias veces y en el que conocí a alguno de los que enseguida fueron grandes amigos, maestros y colegas.

En ese texto Freire señala que el ejercicio pedagógico tiene que ver con la relación entre la lectura del mundo, la lectura de la palabra y la lectura de la palabra-mundo. El mundo inmediato, lo que la tradición fenomenológica llama “mundo de la vida”, es aquel que se construye en la relación vivencial con las cosas y con la gente cercana, un mundo singular y próximo, que aún no ha sido codificado ni distanciado por la palabra escrita. No es desde luego un mundo infantil ni privado puesto que está constituido en relación con el mundo de los mayores y de los otros (puesto que es ya, desde su origen, un mundo intersubjetivo, entretelado con modos de vida). Es desde ahí, dice Freire, que hay mundo (o mundos) antes de su codificación en el lenguaje escrito, o que hay una lectura del mundo anterior a la lectura de la palabra. Se trata, dice Freire, haciendo un ejercicio de recreación de su propia infancia:

De la experiencia vivida en el momento en el que aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací, en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran personas, tal era la intimidad entre nosotros (...). Los textos, las palabras y las letras de aquel contexto —en cuya percepción me experimentaba y, cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir— se encarnaban en una serie de cosas, de objetos y de señales, cuya comprensión iba

aprendiendo en mi trato con ellos y en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres (...). De aquel contexto –el de mi mundo inmediato– formaba parte, por otro lado, el universo de la lengua de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y de cuya existencia no podía siquiera sospechar¹⁸⁵.

Sobre esa primera lectura del mundo se produce la lectura de la palabra escrita. Pero no, desde luego, como un proceso mecánico, sino como una lectura crítica en tanto que distancia el mundo vivido, permite vincularlo con infinidad de contextos y permite interpretarlo. Freire describe su propia alfabetización, en casa, con sus padres, como un proceso en el que: “el descifrado de la palabra fluía naturalmente de la ‘lectura’ del mundo particular. No era algo que se fuera dando de un modo superpuesto. Fui alfabetizado en el suelo del patio de mi casa, a la sombra de las ‘mangueiras’, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo fue mi pizarra y los palos mi tiza”. Por otra parte, la escuela de primeras letras fue continuación de esa primera alfabetización y en ella ya no hay solo palabras sino frases, pero en la misma relación orgánica con la lectura del mundo.

Fue en la secundaria, en lo que entonces se llamaba curso gimnasial (lo que después, en la alfabetización de adultos, Freire llamará post-alfabetización) donde Freire experimentó la lectura crítica. Y fue después, ya como profesor de portugués, a los veinte años, cuando se le reveló la importancia del acto de leer, y no deja de ser curioso que los ejemplos que usa tienen que ver con la gramática y con la memorización. La gramática permite tomar la lengua “como un objeto

185 Paulo Freire, *A importância do ato de ler*. São Paulo. Cortez 2015. Las citas entre las págs. 20-30.

a ser desvelado” y la memorización se refiere a la “significación profunda”. Y es aquí donde Freire hace aparecer por primera vez las palabras estudio, seriedad y disciplina. Estudio, en el texto, es sinónimo de verdadera lectura, y tanto los educandos como los educadores, dice Freire, necesitan: “leer, siempre y seriamente, los clásicos en este o en aquel campo del saber, de adentrarnos en los textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual hacemos imposible nuestra práctica como profesores y estudiantes”. Y Freire termina su texto insistiendo en la relación constitutiva entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra, en que la alfabetización es un movimiento constante de la palabra al mundo y del mundo a la palabra, y en que: “la lectura de la palabra no está solo precedida por la lectura del mundo sino por una cierta forma de ‘escribirlo’ y de ‘reescribirlo’, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente”.

Es a esa segunda lectura, relacionada con el mundo vivido de una forma más consciente e incluyendo contextos más amplios a la que Freire llama lectura crítica y emancipadora. La concepción freireana de la alfabetización tiene que ver, entonces, con separar un tiempo y un espacio para la escritura y la lectura, es decir, para poner el mundo y la lengua a distancia. El mundo se da como gramatizado (escrito y leído), y es la relación entre la escritura y el mundo la que emancipa de estar presos (aunque sea felizmente) del mundo vivido y nos permite, de alguna manera, releerlo y revivirlo de un modo más consciente. Convertir el mundo en texto y, por tanto, ponerlo a distancia, nos emancipa de él. La materia de estudio no es otra cosa que esa relación entre la lengua y el mundo que se hace visible y pensable (legible) en la escritura y en la lectura, y en la que el mundo deja de ser dado para ser contemplado, imaginado, analizado, contextualizado, criticado, es decir, para que pueda ser percibido no como un

mundo natural o inevitable, sino como un mundo producido y formado (y, por tanto, producible y transformable). Y para eso hace falta atención, estudio (y no mera lectura mecánica y repetitiva) y, desde luego, disciplina.

Me parece que desde aquí, desde esta concepción escolar y escolarizada de la alfabetización, muchos de nuestros desacuerdos podrían ser vistos como simples cuestiones de vocabulario o de énfasis, aunque quedarían por precisar, claro, tanto la relación entre emancipación intelectual y emancipación política (que para mí no es en absoluto evidente), como la cuestión de la pluralidad de los mundos y, por tanto, de las lenguas (que para mí no está necesariamente separada de la cuestión de su relación, de su comunicación, de su ampliación y, claro está, a veces, de su conflicto).

Uno de los textos complementarios de *La importancia del acto de leer* no está referido a la alfabetización de un niño pernambucano sino a las campañas de alfabetización de Freire en las excolonias portuguesas de Príncipe y São Tomé. Allí Freire comenta los “Cuadernos de Ejercicios. Practicar para Aprender” y algunos textos del “Segundo cuaderno de Cultura Popular” en que se basaban las prácticas educativas de los educadores populares. Y en este segundo aparece un tema titulado “El acto de estudiar”. En ese tema, Freire dice que “un texto para ser leído exige ser estudiado”, dice que el estudio exige seriedad, atención, curiosidad y perseverancia, y dice también que “estudiar exige disciplina. Estudiar no es fácil porque estudiar es crear y recrear y no repetir lo que los otros dijeron. Estudiar es un deber revolucionario”¹⁸⁶.

186 Paulo Freire, “O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe”, em *A importância do ato de ler*. Op. Cit. Pág. 73.

En la pared de una de las aulas en la que doy clase en la universidad de Barcelona está escrita la segunda de esas frases (la que habla de re-crear y de no repetir), pero no la primera ni la última que son, al menos, igualmente importantes. Y creo que no lo están porque contienen las palabras disciplina, deber y dificultad (que a los chicos de ahora les saben a demonios) y porque dicen claramente que para un estudiante lo que es revolucionario, es decir, emancipador, es estudiar. Además, por lo que Freire cuenta de los cuadernos, los alfabetizados de São Tomé y Príncipe estudiaban gramática y aprendían a construir bien los complementos directos y las oraciones subordinadas. Por otra parte, en su comentario a este tema del estudio, Freire dice que el acto de estudiar es expresión de una forma de “estar siendo” en la que las personas “no solo saben sino saben que saben”, y que tiene que ver tanto con “conocer mejor lo que ya se conoce” como con “conocer lo que todavía no se conoce”. Eso también habría que decirselo a muchos de los pseudo-estudiantes de ahora, que protestan cuando se les pide que expliciten alguna idea y cuando se les exige que traten de formularla correctamente (para que muestren no solo que saben, sino que saben que saben). Al final de su texto, Freire transcribe una cita de Antonio Gramsci en la que se dice que la verdad requiere esfuerzo, que es “una conquista del espíritu”, y que esa conquista precisa de que “en cada individuo se reproduzca ese estado de ansiedad que el estudioso ha atravesado antes de alcanzarla”.

Tuve la impresión de que en Río y en Niterói nos enredábamos cuando hablábamos de política (de la desigualdad, de la neo-colonización, de la injusticia), pero que estábamos bastante de acuerdo cuando hablábamos de educación y, aún más, cuando podíamos referirnos a prácticas pedagógicas concretas de alfabetización, sobre todo cuando atendíamos a su forma y no tanto a su función (que,

además, es mucho más incierta y está mucho más inclinada a la demagogia). Al final del curso de Río mostré el resultado de uno de los ejercicios que habíamos hecho en Florianópolis, en las derivas que condujeron a la exposición titulada “Diseñar la escuela: un ejercicio de pensamiento”¹⁸⁷. La pieza expuesta decía así:

El museo no es una escuela. El zoológico no es una escuela. El parque no es una escuela. El *shopping* no es una escuela. El teatro no es una escuela. La fábrica no es una escuela. La calle no es una escuela. El cine no es una escuela. La prisión no es una escuela. El campo de refugiados no es una escuela. El hospital no es una escuela. El hospicio no es una escuela. El campo de fútbol no es una escuela. El semáforo no es una escuela. El prostíbulo no es una escuela. El carnaval no es una escuela. El cañaveral no es una escuela. El vertedero no es una escuela. La casa no es una escuela. El sótano no es una escuela. La vida no es una escuela. La iglesia no es una escuela. Muchas escuelas no son una escuela...

Desde luego, precisé, todas las cosas que en nuestra lista no son una escuela, no lo son a no ser que la escuela las escolarice, es decir, que las convierta en materia de estudio o, en palabras de Freire, que las distancia a través de la lectura crítica. Podríamos decir, entonces, que el museo (o el zoológico, el *shopping*, la fábrica, el prostíbulo, el campo de refugiados, la cárcel, la vida etc.) son lugares, desde luego, donde se aprende mucho (son, quizás, mundos de los que hay siempre ya una lectura), pero que solo entran en escuela en tanto que apalabrados, leídos y estudiados. Con ese

187 Todos los ejercicios junto a las piezas producidas para la exposición pueden encontrarse en el Dvd que acompaña al libro Jorge Larrosa (Ed.). *Elogio de la escuela*. Op. Cit.

ejercicio como modelo, propuse hacer algo parecido con el profesor. Lo que finalmente quedó anotado en la pizarra fue lo siguiente:

Un profesor no es un gurú.../ Un profesor no es un iniciador.../ Un profesor no es un mediador.../ Un profesor no es un autor.../ Un profesor no es un entrenador.../ Un profesor no es un productor.../ Un profesor no es un gestor.../ Un profesor no es un proveedor de servicios.../ Un profesor no es un padre (ni una madre).../ Un profesor no es un compañero.../ Un profesor no es un amigo.../ Un profesor no es un líder.../ Un profesor no es un activista.../ Un profesor no es un consejero espiritual.../ Un profesor no es un consejero emocional.../ Un profesor no es un seductor.../ Un profesor no es un conductor.../ Un profesor no es un guía.../ Un profesor no es un comunicador.../ Un profesor no es un moderador.../ Un profesor es un profesor.../ Muchos profesores no son un profesor...

Cada una de las sentencias dio para una buena conversación en la que se establecieron matices, condiciones, etc.. Pero ahora, después de esta conversación con los educadores populares, creo que se podría añadir lo siguiente:

Un educador popular es un profesor, y es en tanto que profesor que es emancipador, liberador, o transformador... por tanto bastaría con llamarle profesor.

Casi para terminar, transcribiré una historia muy bella que cuenta Freire en su texto sobre las campañas de alfabetización en África:

Entre los innumerables recuerdos que guardo de la práctica de los debates en los Círculos de Cultura de São Tomé, me gustaría referirme a uno que me toca de modo especial. Visitábamos un Círculo en una pequeña comunidad de pes-

cadorez llamada Monte Mário. Estaba como generadora la palabra “bonito”, nombre de un pez, y como codificación un expresivo dibujo del poblado con su vegetación, sus casas típicas, con barcos de pesca en el mar y un pescador con un bonito en la mano. El grupo de alfabetizandos miraba en silencio la codificación. En cierto momento se levantaron cuatro de ellos, como si lo hubieran acordado, y se dirigieron hacia la pared donde estaba fijada la codificación (el dibujo del poblado). Observaron la codificación de cerca, atentamente. Después se dirigieron a la ventana de la sala donde estábamos. Miraron el mundo de fuera. Se miraron entre ellos, con los ojos vivos, casi sorprendidos, y mirando otra vez la codificación dijeron: “Es Monte Mário. Monte Mário es así y no lo sabíamos”. A través de la codificación, aquellos cuatro participantes del Círculo “tomaban distancia” de su mundo y lo reconocían. En cierto sentido era como si estuvieran “emergiendo” de su mundo, “saliendo” de él para conocerlo mejor. En el Círculo de Cultura, aquella tarde, estaban teniendo una experiencia diferente: “rompían” su estrecha “intimidad” con Monte Mário y se ponían delante de su pequeño mundo cotidiano como sujetos observadores¹⁸⁸.

Quisiera ahora contrastar esta historia con otra que me contó Waderley Geraldi, en su casa de Campinas, sobre una doctoranda suya que había introducido la escritura en una comunidad cuya lengua nunca había sido escrita y que, por tanto, había abierto la posibilidad de que esa comunidad fuese alfabetizada en su propia lengua. Naturalmente, los viejos desconfiaron del poder de esa extraña tecnología y exigieron que se les enseñase a ellos a leer y a escribir para poder decidir, después, si permitían que los niños fuesen alfabetizados. Las transformaciones que la escritura produjo en los modos

188 Paulo Freire, “O povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe”, Op. Cit. Pág. 57.

de vida de la gente fueron, claro, muchas y muy importantes. Pero la moraleja del asunto está en que la profesora, en un acto de agradecimiento y de buena voluntad, terminó su trabajo entregando a la comunidad un libro que contenía alguna de sus historias tradicionales que nunca antes habían sido escritas. Sin embargo, al recibir ese libro tan bellamente concebido, lo miraron atentamente, le dieron las gracias, y le dijeron que esas historias ya las sabían y que si aprendían a leer era para conocer las historias de los otros y también, claro, las de los blancos, y que lo mejor que podía hacer era darles ese libro a los blancos para que los conocieran a ellos.

Para terminar, una historia construida a partir de una de las fotografías de las Misiones Pedagógicas que mostré en mi conferencia. Los misioneros habían llegado y habían instalado en la mejor sala de la aldea una copia a tamaño real de un cuadro de Goya, *Los fusilamientos del 3 de mayo*, y un cuadro de Murillo, uno que representa al niño Jesús con un cordero. Los cuadros no han sido seleccionados porque representen algo de ese mundo campesino ni porque por su tema puedan contribuir a la concienciación política de la gente sino porque, al criterio de los misioneros, son lo mejor de la pintura española y ponerlos a su disposición es una deuda de justicia, porque también son suyos. Al caer la tarde, después de regresar del trabajo y de asearse un poco, los campesinos van entrando en la sala, un poco tímidos, en silencio. Para poder contemplarlos han tenido que liberar un tiempo que no tienen (el tiempo de los pobres está siempre capturado por la necesidad y siempre tienen cosas más importantes que hacer que mirar cuadros) y han tenido que entrar a un espacio que les es ajeno (que no forma parte de los espacios propios de su condición, de los espacios cotidianos en que transcurre su vida). Frente a ellos hay una materialidad, unas pinturas,

que tampoco forman parte de su mundo (en el que no hay lugar para esa forma de belleza). Después de dejarlos curiosos un poco, uno de los misioneros, un tal Ramón Gaya que entonces es jovencísimo y que después tendrá que exiliarse y que se convertirá en un gran pintor (pero eso ellos no lo saben, y no hace falta que lo sepan), llama la atención sobre los *Fusilamientos* y, al mismo tiempo que comienza a hablar de formas y de colores, de figuras y de expresiones, va haciendo bocetos con carboncillo en un gran papel extendido que ha colgado junto al cuadro. Otro de los misioneros, seguramente Rafael Dieste (también exilado al acabar la guerra civil, y que después será novelista y un gran matemático), les cuenta cuál es la historia a la que se refiere la escena.

No sé si los campesinos piensan que nada de eso va con ellos, o en qué piensan, o qué es lo que el cuadro y las palabras y los bocetos que se van montando alrededor del cuadro les hacen pensar. Pero sé que se sienten, por un momento, iguales a esos señoritos de la capital que tienen tiempo para mirar esas cosas, también distraídamente y sin entenderlas demasiado, y para frecuentar los sitios donde esas cosas están. Sienten, quizá, que lo miserable de su condición no está solo en sus viviendas insalubres, en los piojos, o en el hambre, sino también en un reparto desigual de los tiempos, de los espacios y de las cosas. Que esos tiempos, esos espacios y esas cosas son cosa de lujo (cosas que nadie necesita, sobre todo cuando la necesidad es grande) y que ahora, por un momento, ese lujo también es suyo. No sé si los fusiladores y los fusilados les dicen algo de la explotación, de la opresión, de la represión de las revueltas campesinas. Tal vez sí o tal vez no, pero no importa, o eso es algo que a los misioneros no les concierne. Lo importante es que podría decirles algo, de su mundo o de otros mundos, o de algo que hace brillar, por un instante, la conexión entre los mundos. En cualquier caso no

están allí como campesinos, o como pobres, o como ignorantes, o como oprimidos, sino como cualquier otro. Y eso les saca, por un momento, de su condición, y la pone a distancia. En un momento dado alguien gira la cabeza y ve a un misionero trajeado, bien peinado y con corbata (claramente no es uno de ellos) que sostiene en brazos a un niño de la aldea junto al cuadro de Murillo (se trata de Luis Cernuda, un joven que poco después estará también exiliado y se convertirá en un grandísimo poeta). El rostro del niño de la aldea en brazos de Cernuda se parece extrañamente al rostro del niño Jesús pintado por Murillo y colgado de la pared. No sé si Cernuda cogió al niño aldeano para contar que Murillo fue uno de los primeros en pintar escenas religiosas encarnadas en cuerpos y rostros populares, uno de los primeros en hacer que el niño Jesús con un cordero fuera igual que cualquier niño de aldea junto a cualquier cordero, uno de los primeros que rompió la continuidad entre la jerarquía de los temas y la de los modos de representación.

No sé si los campesinos aprendieron a leer mejor o más críticamente su mundo con ese cuadro, o si aprendieron algo de ese mundo de la historia de la pintura y de los pintores que, según parece, nada tiene que ver con el suyo. Pero por un momento hicieron una experiencia diferente: la de estar en un espacio-tiempo igualitario en el que no los trataban como campesinos sino como alumnos, como estudiantes, como observadores, como espectadores. Y en el que el mundo no era eso en lo que uno está ocupado o preocupado, en lo que uno está sumergido, sino algo que podían mirar, y algo a lo que alguien hacía hablar, y que se dirigía a ellos sin decirles ni lo que eran ni lo que deberían ser, pero dándoles la posibilidad, por un tiempo, de ser otra cosa que lo que eran.

La historia que cuenta Freire, la que me contó Wanderley y la que he contado yo a propósito de las fotografías que mos-

tré en mi conferencia de Río son bien distintas. En relación a la historia de esa comunidad por primera vez alfabetizada podríamos decir que con la escritura les han entrado también ganas de conocer otras cosas que las propias, que después de la alfabetización en su propia lengua vendrá la imposición del portugués, que la relación entre el mundo (y las historias) de los blancos y su mundo (y sus historias) nunca será simétrica, que el mundo propio está comenzando a ser amenazado, que la lógica de la colonización es implacable. En relación a las Misiones, sería fácil criticar la selección de los cuadros y decir, por ejemplo, que supone una concepción patrimonial, canónica y elitista de la cultura, muy alejada de la cultura popular; discutir el hecho de que solo se llevaran obras clásicas, y no contemporáneas, cuando la mayoría de los misioneros estaban muy al tanto del arte de vanguardia de la época; decir que los campesinos quedaban reducidos a la condición de público, de espectadores, de receptores; criticar la idea de progreso cultural que subyace en la escena, la manera como está enmarcada en la oposición cultura/incultura, o centro/periferia, o ciudad/campo; o decir que la manera que se presentan los cuadros es demasiado solemne, demasiado formal, incluso demasiado autoritaria. Pero creo que las tres nos enseñan algo de lo que es la educación popular, y que lo que las tres tienen en común es mucho más importante que lo que las diferencia.

Diré, ahora sí para terminar, que durante el tiempo que estuve en Río recordé que tres años atrás, en esta misma ciudad, había estado en el concierto en el que Paulinho da Viola conmemoraba sus 50 años de carrera. Pensé entonces que los sambistas, tal como van envejeciendo, cantan menos y cuentan más historias. Y lo que pienso ahora es que tal vez me esté convirtiendo en un viejo profesor, que ya no tengo aliento para teorizar pero tengo (o creo tener) algunas his-

torias que contar, aunque no estoy seguro, como les pasa a todos los viejos, de que le interesen a nadie. Tal vez por eso tengo la sensación, a veces, de que estas conversaciones que estoy tratando de reconstruir aquí no son otra cosa que una forma de hablar solo (que es, por otra parte, lo que siempre se hace cuando se escribe).

De dunas y catedrales

Como teníamos un día libre antes del congreso, decidimos tomar un taxi hasta Raposa para conocer el pueblito, dar un paseo en barco por el río y comer pescado. Cuando el barquito entró en una ensenada donde la corriente se calmaba y se podía entrar tranquilamente en el agua, el espectáculo era desolador: seis o siete barcos como el nuestro pero con parrilla de asar carne humeando en la popa, varias docenas de paseantes con el agua hasta la cintura y latas de cerveza en la mano, música a tope, esas cosas. Un poco más adelante el barco ancló junto a unas dunas en las que había otra buena cantidad de gente rodando por la arena, gritando y haciéndose fotos. Nada contra el turismo popular (el turismo de los ricos es infinitamente más depredador porque lo que deja no es solo basura sino todas esas construcciones horribles que ensucian y a la vez privatizan las playas). Apenas la sensación de que a veces el mundo parece que está ahí para ser devorado, consumido, disfrutado, como una mercancía o un juguete.

Esa misma tarde, a la vuelta a São Luiz, aún tuvimos tiempo para ver otra escena: esta vez un grupo de escolares de uniforme en las escaleras de la catedral, jugando, correteando y haciéndose fotos, disfrutando de la salida escolar. Pero cuando entraron en la iglesia todo cambió: el profesor los hizo sentar, los hizo callar, les mandó apagar los móviles, y comenzó a llamar su atención sobre los retablos y las pinturas, comentándolos y contando historias. A partir de ese mo-