

Illich-Freire: Pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía.

El debate pedagógico

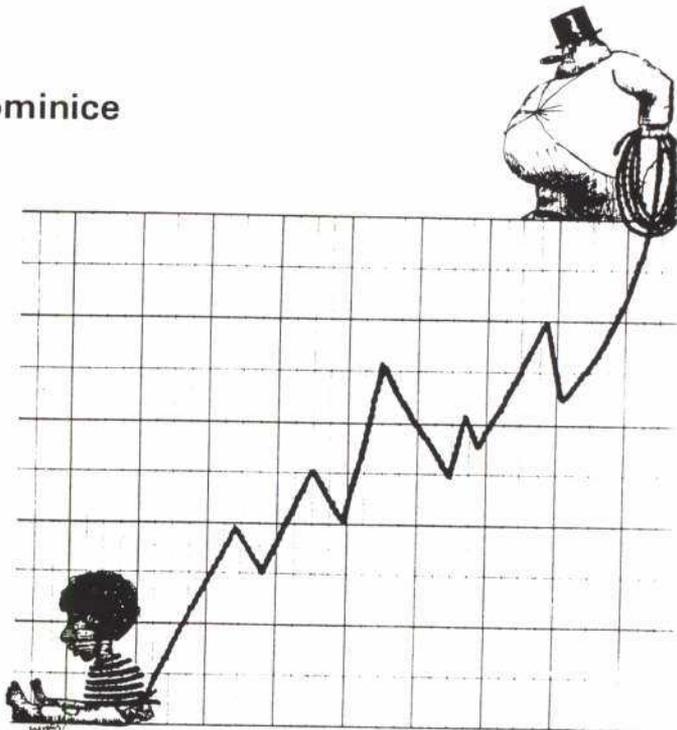
Rosiska Darcy de Oliveira y Pierre Dominice

En el curso de estos últimos 50 años, la escuela ha sufrido el asalto de numerosas críticas que, sin embargo, sólo han modificado levemente sus fundamentos; el cuestionamiento radical del modelo escolar presentado por Freire e Illich, prosigue el camino de una serie de críticas que tienden, todas ellas, a invalidar la práctica escolar tradicional. Nos parece importante por esto, antes de proceder al análisis crítico de estos dos autores, situarlos en el contexto crítico de la reflexión pedagógica contemporánea. Centrándonos primero en la originalidad pedagógica de su contribución, esperamos mostrar que las tesis que defienden, corresponden a un campo de interrogantes poco explorado por aquellos que han conducido hasta hoy los embates más violentos contra la pedagogía tradicional.

Entre las corrientes que caracterizan la senda crítica del pensamiento pedagógico, podemos reconocer de manera esquemática, un número determinado de tendencias dominantes:

1. Una primera perspectiva, centrada en el niño, se esfuerza en polarizar la vida escolar sobre las actividades de los alumnos. No se trata aquí de transmitir conocimientos o seguir un programa oficial, sino de abastecer al niño de medios que le den la oportunidad de construir nociones propias a su desarrollo intelectual y le permitan actuar frente a su medio. Enseñar tiene, por tanto, sentido, sólo si el pedagogo sabe ponerse a disposición del niño, adaptarse a su lenguaje, plegarse a su conducta o a sus modos de socialización. La escuela «activa» o «nueva», que produjo todo un movimiento de pedagogos tras sus inspiradores (como M. Montessori, C. Freinet o E. Decroly) —quienes habían puesto en práctica estos principios en sus clases—, sigue siendo aún hoy un polo de referencia. En muchos aspectos, los temas desarrollados por esta corriente de pensamiento, permanecen actuales. Las nociones de invención, creatividad y actualidad, siguen siendo subversivas en un sistema escolar que —a pesar de todo lo dicho, repetido y probado—, continúa haciendo prevalecer la idea errónea de que el aprendizaje trae como consecuencia el desarrollo del niño, en vez de reconocer —con la psicología genética— que es el desarrollo de éste el que permite su aprendizaje.

2. Paralelamente a esta concepción pedagógica centrada en el *desarrollo intelectual del niño* —y a menudo en forma complementaria—, existe una voluntad de dar prioridad a su evolución socio-afectiva. Del mismo modo que el niño funciona mentalmente de acuerdo con los grados de desarrollo que están en el origen de su adquisición de nociones —como ha demostrado Piaget—, vive también un proceso de crecimiento afectivo y social caracterizado por una progresión de estadios o etapas constitutivas de su personalidad. Su comportamiento en clase, sus actitudes frente al profesor, su disposición hacia las tareas escolares, se desprenden de la forma en que vive su desarrollo. En estas condiciones, la falta de sensibilidad de los pedagogos con respecto a la maduración afectiva propia a cada niño, trae como consecuencia conflictos, bloqueos, frustraciones y fenómenos de dependencia, que interfieren constantemente en la práctica escolar. Por otra parte, los pedagogos preocupados por respetar esta dimensión afectiva y social, se ven llevados espontáneamente a modificar los programas y la organización en sus clases.



Estas dos tendencias que acabamos de evocar, forman parte de una orientación pedagógica constantemente preocupada en reinventar una práctica escolar sobre la base de la elucidación de las *necesidades* propias a los niños y, de manera más general, de los participantes en un proceso de formación.

3. Bajo la influencia del psicoanálisis y de la psicoterapia, una tercera corriente pone el acento sobre el rol del enseñante, sobre el lugar ocupado por el adulto en la relación pedagógica. En efecto, numerosos estudios han dado luz sobre la importancia de las inversiones afectivas sufridas por los profesores en el curso de una clase. En el funcionamiento del modelo pedagógico tradicional, en cambio, una serie de fenómenos relativos a la transmisión y contra-transmisión, identificación y proyección —sólo para citar algunos ejemplos—, son muy a menudo, anulados. Incapaces de comprender y controlar los conflictos de toda especie que nacen en una relación pedagógica, muchos pedagogos buscan asegurarse y afirmarse, adoptando una actitud autoritaria y burócrata. Las reacciones a menudo pasionales, provocadas por la noción de *no-dirección*, muestran que, muchos pedagogos, al defender la jerarquía, acuerdan una gran importancia a las normas de comportamiento de la clase, en lugar de preocuparse por la manera en que asumen personalmente el enfrentamiento pedagógico.

4. Muchos pedagogos buscan actualmente el desarrollo de una vida de grupo en sus clases. Acuerdan, en consecuencia, una importancia decisiva a la constitución de la clase como grupo, o al funcionamiento en la clase de grupos de trabajo homogéneos o heterogéneos. La preocupación por la relación pedagógica se amplía en una perspectiva que tiende a valorar la *vida social de la clase* y a favorecer el desarrollo social de los alumnos, a partir de su experiencia en la vida de grupo.

Sin embargo, los pedagogos que se han lanzado a este tipo de iniciativas saben las dificultades que han debido enfrentar en razón de los hábitos escolares de los alumnos y del ritmo

INSTITUTO PAULO FREIRE

Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22

Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589

05061-100 - São Paulo - SP - Brasil

E-mail: ipf@paulofreire.org

de trabajo impuesto por los programas y horarios oficiales. Por otra parte, los controles jerárquicos a que están sometidos, han hechos a menudo abortar este tipo de experiencias, que siguen siendo contrarias al modo de organización impuesto por el sistema escolar.

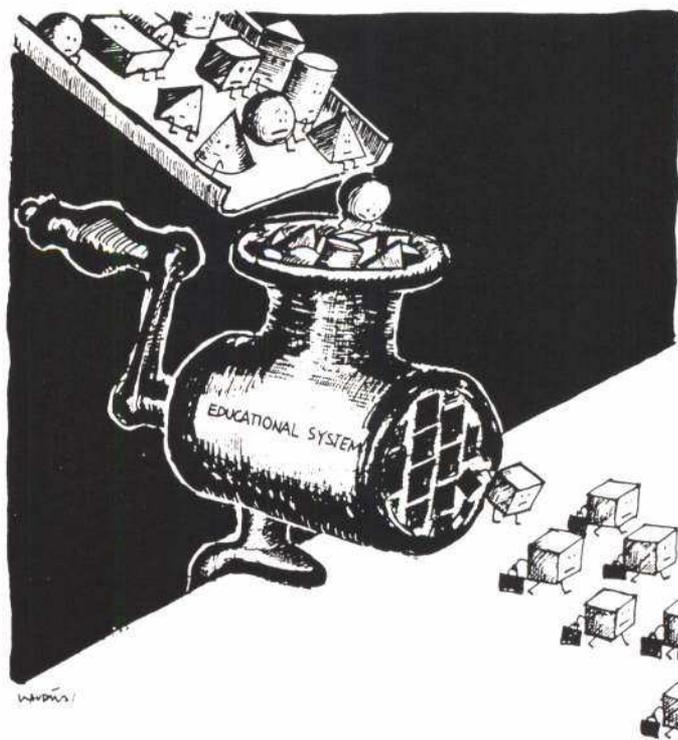
5. Una quinta corriente es la de la «pedagogía institucional», cuya intención consiste, precisamente, en tratar de romper la prohibición burocrática que pesa sobre toda tentativa de reorganización de la vida grupo-clase. Poner en funcionamiento instituciones internas *regidas por la clase*, debe llevar a ésta a resistir las presiones externas y a tener poco a poco influencia sobre los reglamentos administrativos y las directivas oficiales relacionadas con los programas, los modos de evaluación y la disposición de horarios. Esta reestructuración de la vida escolar, vivida en el interior de una clase o grupo, necesita de un grado de *autogestión* pedagógica, que se apoya sobre un análisis constante del contexto institucional en el que se inscribe. Esta pedagogía no es en absoluto posible en los marcos burocráticos actuales. Es por esta razón que se ve reservada, la mayoría de las veces, a clases marginales donde la presión externa es más limitada. En su intención, sin embargo, puede dar lugar a experiencias interesantes cuyo carácter subversivo es evidente. No se trata, en este caso, de transformar la pedagogía tradicional en una práctica escolar guiada por una mejor orientación de la vida de la clase, sino de enfrentar el conjunto de la institución escolar para poner en funcionamiento procesos de formación que escapen a su control. El proyecto pedagógico es más ambicioso, y también, más peligroso.

En los hechos, la mayoría de las veces, estas cinco orientaciones pedagógicas convergen. Si bien es cierto que algunos pedagogos acentúan más uno de los aspectos que brevemente hemos descrito y siguen más particularmente una de las tendencias mencionadas, el conjunto de las experiencias que escapan al canon pedagógico tradicional parece indicar una especie de *jiliación* entre estas diversas perspectivas. La preocupación por el niño, «cliente», educado, sea ésta congénita, afectiva o social, implica en general una reflexión sobre el lugar que corresponde al pedagogo y una modificación de su rol en la vida de la clase. Lo que comporta asimismo una reestructuración del trabajo hecho en clase y a una gestión común de los métodos de trabajo adoptados. Todo ello termina en un cuestionamiento de la institución debido a los límites dentro de los cuales se inscribe. Dicho de otra manera, sin negar una determinada polarización pedagógica en una u otra de las direcciones descritas, pensamos que todo pedagogo que se lanza en una nueva experiencia, se ve progresivamente empujado a tratar el conjunto de los aspectos mencionados. Su experiencia, por la ruptura que implica con las prácticas tradicionales, le hará sensible a estas diferentes dimensiones.

En nuestra opinión, ésta es una de las razones que explica el interés que sienten estos pedagogos hacia las ideas que defienden Iván Illich y Paulo Freire. Transformando la práctica escolar, esforzándose en descubrir las necesidades propias de los niños o adolescentes con quienes trabajan, buscando inventar nuevas formas de organización en sus clases, preguntándose acerca de los programas y los reglamentos administrativos, estos pedagogos se ven impelidos —a causa de las dificultades que se les oponen— a radicalizar sus críticas sobre la escuela. Desalentados por la falta de resultados obtenidos muchos renuncian a creer que es posible una transformación de la escuela. Sueñan con una alternativa que les permita realizar los objetivos pedagógicos que persiguen. La ruptura constituida por su práctica pedagógica los hace, en consecuencia, ser receptivos a un análisis que denuncia la formación de la escuela o la finalidad de la enseñanza.

En nuestra opinión, el pensamiento de Illich y el de Freire corresponden, en consecuencia, a un nuevo grado en el desarrollo de las corrientes pedagógicas contemporáneas. Este aparece, al término de la senda que sigue el curso descrito, como la fase última del cuestionamiento de la escuela. Se sitúa así, en la última etapa de la evolución descrita. En efecto, aquellos que han modificado su concepción de la escuela en base a sus experiencias pedagógicas, pueden admitir sin lugar a dudas la perspectiva de una «inversión institucional» o de un nuevo modelo de formación.

De esta manera, con Illich y Freire, la reflexión pedagógica aboca en la problemática política. Al confrontarse con estos dos autores, las diferentes orientaciones críticas evocadas anteriormente se ven llamadas a definir de manera más explícita los marcos de referencia ideológicos y políticos que implican.



Por otra parte, esta introducción del debate político sitúa bajo nuevas perspectivas el análisis del aporte de las ciencias humanas al proceso de educación. En efecto, es esencial interrogarse a fondo sobre la función de la escuela y la finalidad de la enseñanza, para impedir que el aporte de las ciencias humanas —trátese de la psicología genética, la psico-sociología o el psicoanálisis—, se limite a favorecer un mejor funcionamiento de la escuela —obteniendo cambios pedagógicos—, pero esquivando el cuestionamiento político.

Entre los pedagogos que descubren con interés a Illich y a Freire, son numerosos los que han seguido las diferentes etapas de la evolución que mencionábamos anteriormente. A fuerza de encontrar dificultades y chocar con un control institucional que rompe cada una de sus iniciativas, están preparados para recibir de estos autores los instrumentos de análisis que les ayuden a comprender las razones de los límites e incluso, de los fracasos de sus esfuerzos.

Contrariamente a los pedagogos que representan las distintas etapas de que hemos analizado —trátese de Freinet, Carl Rogers o A. S. Neill—, Freire e Illich no proponen una alternativa escolar a la pedagogía tradicional. Si bien sientan las bases par un proyecto de formación de carácter político, su contribución continúa siendo *esencialmente crítica*. Teniendo como objetivo la explosión del corsé constituido por el modelo escolar, abren una nueva perspectiva en la educación. Más que dar recetas o proponer métodos, sus textos vuelven a ofrecer a los pedagogos el placer de la utopía. Es necesario considerarlos, en consecuencia, como un llamamiento a la imaginación pedagógica.

* * *

Illich: La escuela, ¿para qué?

Para comprender el pensamiento de Illich es necesario hacer un esfuerzo previo de organización de un conjunto de ideas que, si bien tienen coherencia interna, se encuentran dispersas en diversos artículos.

Su obra está marcada, fundamentalmente, por tres puntos de referencia:

— Primero, su crítica se dirige a una institución específica a la que ha pertenecido y de la que conoce su interior: la Iglesia.

— Luego su atención se vuelca hacia la institución escolar, que ataca en su misma esencia.

— Por último, su cuestionamiento se amplía al conjunto de la sociedad industrial y a las instituciones de control social que le son propias.

INSTITUTO PAULO FREIRE
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil
E-mail: ipf@paulofreire.org



idac  document

8

La crítica a la Iglesia

En sus primeros trabajos, Illich nos presenta la Iglesia institucional como una gran empresa que emplea a tiempo completo una cantidad de hombres, a quienes asegura su sobrevivencia material, a cambio de una formación teológica que los transformará en especialistas de la salvación. La fe de la gente debe pasar por la institución eclesiástica, cuyos únicos representantes y mediadores autorizados son los clérigos.

A la burocratización progresiva de la Iglesia, Illich quiere oponer una secularización creciente —que podría entenderse como una «democratización del ministerio»—, junto con la desaparición gradual del monopolio de la Iglesia sobre lo sagrado. Anacrónico en relación a las exigencias de la sociedad actual, este ministerio necesita sufrir un cambio profundo en sus estructuras.

«Mañana será un laico que haya recibido los órdenes, quien presidirá las reuniones habituales de una comunidad cristiana. El ministerio no será considerado, entonces, como un empleo, sino como una ocupación en tiempo de descanso (...).

En lugar de ver llegar extraños a la reunión dominical, serán amigos quienes se encontrarán periódicamente. No será ya un escriba o un funcionario de la Iglesia quien asegurará la presidencia, sino un dentista, un obrero industrial o un profesor, en resumen, alguien que posea un trabajo independiente. El ministro será, entonces, un hombre rico en sabiduría cristiana, gracias a la participación en el curso de su vida a una liturgia íntima, más que un diplomado de seminario que sólo tiene fórmulas «teológicas» como experiencia» (Lib l'Av., p. 79).

Esta proposición de democratización del ministerio implica, en el seno de la Iglesia, la puesta en marcha de un proceso de «desclerización». Este proceso anuncia ya, en el momento de la crítica eclesiástica, la noción de desescolarización. En efecto, de la misma manera en que no debe permitirse que la fe se burocratice y transforme en exclusividad de una institución y sus empleados, es necesario impedir que el saber se transforme en el meollo de la escuela y sus profesores. Para Illich, la desescolarización se impone.

La crítica a la escuela

«La escuela es una institución fundada en el axioma de que la educación es el resultado de la enseñanza» (Soc. Des.; p. 56). He aquí la premisa de base que Illich pondrá directamente en cuestión. El saber, acumulado y distribuido por la escuela, no es —para él— sino una mercancía que ha llegado a ser una de las monedas de cambio más cotizadas en la sociedad:

«Hoy damos el nombre de "educación a un bien de consumo"; es un producto cuya fabricación está asegurada por una institución oficial llamada "escuela" (...).

Mientras más "educación" consume un ser humano, más hace fructificar su haber y más se eleva en la jerarquía de los capitalistas del conocimiento. La educación define una nueva pirámide de clases, en la medida en que los consumidores más grandes del saber pueden, a continuación, pretender dar los servicios de más valor a su sociedad. En la repartición del capital humano de una sociedad, tienen los puestos asegurados y obtienen fácilmente acceso a los instrumentos más poderosos y a los menos repartidos en la producción» (Soc. Des. p. 175).

Y sin embargo, responde Illich, es siempre fuera de la escuela donde aprendemos la mayor parte de lo que sabemos. Con los amigos, a través de los «comics» o la televisión, por observaciones fortuitas, los niños aprenden más que entre los muros «sagrados» de la escuela.

A pesar de esto, la institución escolar sigue teniendo un prestigio incontestable en las sociedades modernas. En los países «desarrollados» consume gran parte del presupuesto nacional, mientras que en los países «subdesarrollados» la escolarización de las masas continúa siendo un sueño inalcanzable. ¿Cómo se explica esto? Según Illich, el prestigio de la escuela se deduce de una serie de mitos:

El mito de los valores institucionalizados.

La escuela es parte integrante y pieza fundamental de una sociedad que crece en el consumo ilimitado. La idea básica es simple: el sistema de producción fabrica un buen producto, es necesario que sea consumido. La educación es producto de la enseñanza y ésta se da en la escuela, entonces, es necesario asistir a ella. La escuela se transforma en la única institución autorizada capaz de educar. La aceptación de este postulado hace nacer, por una parte, un deseo frenético de *hacerse* educar, y engendra, por otra, una desconfianza profunda hacia todo conocimiento adquirido fuera del circuito «normal» de transmisión del saber, a saber, de la institución escolar.

Por otra parte, se ahoga toda iniciativa creadora personal que vaya en el sentido de una auto-educación o de una co-educación concebida fuera de los canales «convenientes». Ir a la escuela y proseguir la escolaridad obligatoria llega a ser sinónimo de tener educación.

El mito de la medición de los valores.

¿El desarrollo personal, que debiera ser el fin de una verdadera educación, puede ser medido?

Illich responde no y denuncia los criterios de evaluación utilizados en la escuela.

«Las escuelas pretenden desglosar el aprendizaje en "materias", para incorporar en el alumno un curriculum hecho con estos ladrillos prefabricados, y para medir el resultado con una escala internacional» (Soc. Des. p. 58).

No sólo damos por aceptado que únicamente la escuela produce el hombre educado, sino además nos sometemos a las normas y a los criterios de evaluación del trabajo escolar. La competencia se transforma en la norma; el éxito se mide por el fracaso de los demás. Todos pasamos por esta «regla» que nos impone la escuela.

El mito de los valores condicionados

Los programas escolares —ese saber envasado— son vendidos por la escuela. Como en toda empresa moderna es imperativo estudiar la demanda del consumidor —el alumno— pero también es necesario influenciarla, es decir, crearla. Se condiciona a los alumnos a consumir lo que se les da como bueno y necesario. «A los consumidores-alumnos se les enseña a ajustar sus deseos a valores comercializables» (Soc. Des. p. 59).

El mito del progreso eterno

Hablar de consumo significa hablar de un proceso permanente y en crecimiento. La carrera por los diplomas y la acumulación de títulos está asociada a un buen funcionamiento intelectual y constituyen la condición previa del éxito social. La educación permanente y la educación de los adultos, no expresan —según Illich—, más que la necesidad de la industria-escuela de buscar un rendimiento máximo y crear una demanda cada vez más elaborada.

Del enunciado de estos cuatro mitos se deduce cómo la escuela está ligada al principio del consumo, del cual despen-

de su ideología. La institución escolar es en sí misma ideológica en la medida en que afirma el mito de la «eficacia benevolente de los burócratas, iluminados por el saber científico». Illich concluyó su requisitoria, estimando que, «las escuelas son iguales en todos los países, sean éstos fascistas, democráticos o socialistas, grandes o chicos, ricos o pobres».

Teniendo como base esta requisitoria, Illich se propone imaginar «instituciones educativas» diferentes, que pertenecen a una sociedad aún existente, pero cuya formación se vería facilitada gracias a su puesta en práctica. Propone la constitución de «canales del saber» capaces de responder a las tres intenciones de un verdadero sistema educativo:

— Debe darse acceso a los canales existentes a todos aquellos que deseen aprender, sea cual fuere el momento de su vida en que lo hagan;

— Quienes deseen compartir sus conocimientos deben poder encontrar a toda persona que desee adquirirlos o intercambiarlos;

— Los representantes de ideas nuevas que estén dispuestos a enfrentar la opinión pública, deben poder hacerse escuchar.

Estos «canales del saber» implican además, la valoración de lo que Illich llama las «posibilidades educativas». Los «instrumentos educativos», es decir, los apoyos materiales utilizados en la educación formal —un laboratorio, por ejemplo—, serían puestos a disposición del público tras una información elemental, dejando de esta manera de ser manejados exclusivamente por los especialistas. En este contexto, la adquisición del saber se haría a través de un servicio de información que relacionaría, por una parte, a todos aquellos que teniendo conocimientos específicos, quisieran compartirlo, y por otra, a los que, a pesar de no tener conocimientos profundos sobre un tema determinado, quisieran discutir «entre iguales».

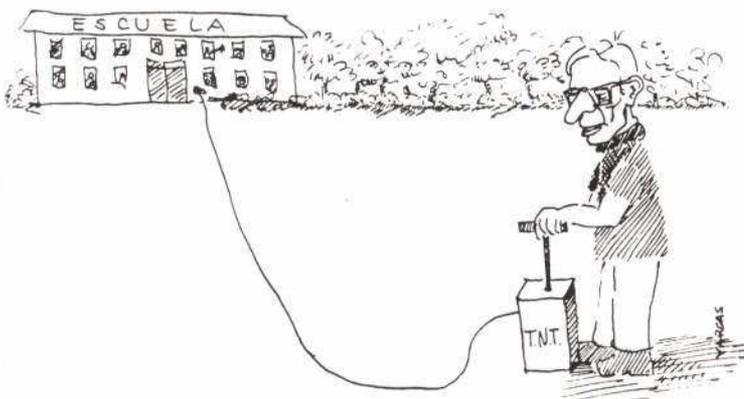
Los «canales del saber» pretenden ser la alternativa que vaciará a la institución escolar de su poder porque suprimiría la autoridad basada en el monopolio del conocimiento, de las notas —o cualquier otra forma de medida—, de los programas pre-establecidos, de la progresión interminable en el mundo de los diplomas, etc. Su funcionamiento implicaría —según Illich— la disgregación de un poder centralizado en una información de prestigio y su reemplazo por la descentralización y la espontaneidad.

La crítica del modo industrial de producción

En la evolución del pensamiento de Illich, el sistema escolar aparece únicamente como ejemplo típico que se repite también en los otros sectores del mundo industrial, tales como el sistema médico o el de los transportes. Más allá de límites determinados, la producción de un servicio —llamado de utilidad pública—, que está censado a responder a una necesidad colectiva —llamada elemental—, tal como la educación, la salud o el transporte, se transforma en un obstáculo para la satisfacción de esta necesidad. Pasados unos umbrales críticos, los instrumentos destinados a servir al hombre escapan a su control, se vuelven contra él y lo ponen a su servicio. La educación institucionalizada bloquea el conocimiento, la medicina enferma, y, en las grandes ciudades, cada persona dedica a su automóvil el equivalente a varios años de su vida, para terminar finalmente desplazándose más lentamente que en la Edad Media.

«Pasado un determinado umbral, la sociedad se transforma

Illich: la descolarización.



INSTITUTO PAULO FREIRE

Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22

Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589

05061-100 - São Paulo - SP - Brasil

E-mail: ipf@paulofreire.org



en escuela, hospital, prisión.» He aquí el tema central de «La Convivencialidad», donde la crítica institucional de la escuela se amplía al conjunto del modo industrial de producción.

«En la etapa avanzada de la producción en masa, una sociedad produce su propia destrucción. Se desnaturaliza la naturaleza: el hombre, desarraigado, castrado en su creatividad, queda encarcelado en su cápsula individual (...).

El monopolio del modo de producción industrial convierte a los hombres en materia prima elaboradora de la herramienta.» (Convivencialidad, p. 11.)

La sociedad industrial, sometida a la autoridad «racional» de los burócratas, se da como fin la búsqueda de la productividad óptima y el crecimiento ilimitado. Sin embargo, la realidad concreta es bien diferente al mito del progreso continuo. La degradación constante de las condiciones materiales de existencia, el empobrecimiento de la calidad de la vida, el gasto ilimitado de los recursos naturales, el sentimiento creciente de malestar e importancia resentido por cada vez más gente al confrontarse a una existencia alienada y a una sociedad inhumana, todo ello pone en cuestión «el monopolio del modo industrial de producción» y abre la vía a «la posibilidad de definir conceptualmente otros modos de producción post-industriales».

El objetivo de Illich, en su ensayo, es doble:

— «Hacer un cuadro de la decadencia del modo de producción industrial y de la metamorfosis de las profesiones que éste engendra y alimenta»;

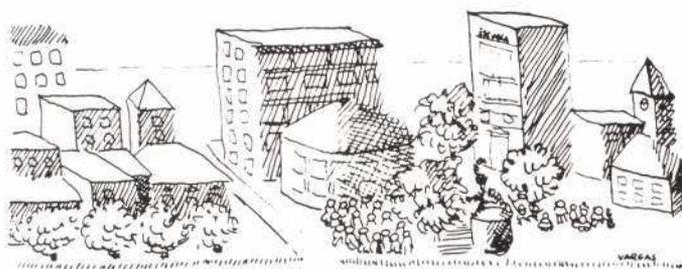
— «mostrar que las dos terceras partes de la humanidad pueden aún evitar el atravesar por la era industrial, si eligen desde ahora un modo de producción basado en un equilibrio post-industrial, ese mismo contra el cual las naciones superindustrializadas se verán acorraladas por la amenaza del caos» (Convivencialidad, p. 9).

Illich no ataca un sistema o un régimen político en particular, sino el modo de producción industrial en sí mismo. Este modo de producción, basado en la búsqueda absoluta de la productividad y el rendimiento, ha pasado ya el «umbral» de la escala humana. El hombre ha construido un medio que ni entiende ni controla y que lo oprime. Ya no se reconoce; es un hombre alienado. Las oposiciones políticas tradicionales no bastan ya para dar cuenta de este hecho elemental:

«Poco importa que se trate de un monopolio privado o público, la degradación de la naturaleza, la destrucción de los lazos sociales y la desintegración del hombre nunca podrán servir al pueblo» (Convivencialidad, p. 11);

«La dictadura del proletariado y la civilización del ocio, son dos variantes políticas de una misma dominación, a saber, la dominación de un aparato industrial en constante expansión» (Convivencialidad).

En el interior de este modo de producción las actividades humanas —educarse, alimentarse, mejorarse, comunicarse o desplazarse— han llegado a ser prisioneras de las instituciones, que las transforman, a todas, en «servicios-productos». Se aplasta progresivamente toda iniciativa creadora de la población. Nadie puede sobrevivir sin recurrir a estos «servicios».



De esta manera estos llegan a ser alimentos de primera necesidad. Por otra parte, las instituciones que monopolizan la prestación de estos «servicios» tienden inevitablemente a jugar un rol de instrumentos de control social. «Una sociedad superindustrializada enferma a la gente en la medida en que ésta es incapaz de integrarse a ella. Estos se rebelarían contra la sociedad si los médicos no les dieran diagnósticos explicando su incapacidad de «hacerle frente» como un problema de salud» (Némesis Médica).

La sociedad industrial es, por tanto —según Illich—, un mundo al revés. Bajo la cubierta de la racionalidad tecnocrática, lo irracional y el absurdo son sus reglas. En el informe de Michel Bosquet sobre los últimos escritos de Illich sobre medicina, este punto clave está muy poco explicado. Si se admite que, a menudo, la enfermedad es la respuesta de un individuo sano a una situación social insoportable, «actuar, entonces, como si los síntomas fueran el mal y no el trabajo el que los provoca, es hacer cumplir a la medicina una labor complementaria a la de la escuela, el ejército, la prisión, dar a los individuos «normalizados» socialmente, es decir, ajustados (por condicionamiento químico si es necesario), el rol social que la sociedad ha definido para ellos» (en el *Nouvel Observateur*, n.º 520, 28 octubre 1974, p. 116).

Illich desea, por tanto, recrear la sociedad e «invertir las instituciones» para valorar la energía personal, redescubrir la creatividad, reconquistar un margen de acción autónoma que permita al individuo el control de su propia existencia. Esta reinención presupone la identificación de los umbrales críticos más allá de los cuales la herramienta escapa al control de los hombres:

«Si queremos, pues, poder hablar sobre el mundo futuro, diseñar los contornos teóricos de una sociedad por venir y que no sea hiper-industrial, debemos reconocer la existencia de escalas y de límites naturales.»

«Llamo sociedad convivial a aquella en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. Convivial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta» (Convivialidad).

Para Illich no se trata de volver hacia atrás o negar las conquistas científicas como tales, sino más bien, de negar una utilización de estos descubrimientos que conduzca a una especialización de las tareas, a una institucionalización de los

valores y a una centralización del poder. Propone una reorganización social basada en nuevos valores: supervivencia, equidad, autonomía creadora.

«A su manera, cada uno de estos valores limita el poder de las herramientas. La supervivencia, es condición necesaria, pero no suficiente, de la equidad: se puede sobrevivir en prisión. La equidad en la distribución de los productos industriales es la condición necesaria, pero no suficiente, de un trabajo convivial (...). La autonomía, como poder de control sobre la energía, encierra los dos primeros valores y define el trabajo convivial» (Convivialidad, p. 30).

Es evidentemente a la luz del constante fracaso del proyecto industrial que Illich llama la atención a los pueblos del Tercer Mundo sobre los riesgos que comporta la imitación por su parte del «modelo de desarrollo» occidental. Para las sociedades llamadas «subdesarrolladas» —donde la racionalidad tecnocrática no ha invadido aún todas las esferas de la vida personal y social, queda tiempo aún para hacer marcha atrás, redefinir las prioridades y elegir los valores no-productivistas que preservarían el equilibrio natural y reestablecerían sus relaciones conviviales:

«Si saben definir criterios de limitación a la instrumentación, los países pobres emprenderán más fácilmente su reconstrucción social y, sobre todo, accederán directamente a un modo de producción post-industrial y convivial. Los límites que deberán adoptar son del mismo orden que aquéllos que las naciones industrializadas deberán aceptar para sobrevivir: la convivialidad, accesible desde ahora a los «subdesarrollados» costará un precio inaudito a los «desarrollados» (Convivialidad, p. 145).

De acuerdo, pero...

Para captar bien el alcance del pensamiento de Illich nos parece necesario en primer lugar interrogarnos sobre el significado que atribuye en sus escritos a los conceptos de «escuela» y de «educación».

Cuando Illich habla de ESCUELA no se refiere únicamente a los problemas cotidianos que enfrentan los profesores en sus aulas. El objeto de su denuncia es la *institución escolar*. El sistema escolar es el blanco de una condena absoluta. Es rechazado todo cambio o reforma del marco escolar. Es necesario destruir la institución.

El rechazo es así radical: la situación institucional de la escuela descalifica todo esfuerzo de renovación pedagógica. Para Illich todo cambio operado en una clase —como las experiencias de autogestión pedagógica, de «pedagogía institucional», pedagogía activa, etc.—, no alcanzan a constituir ocasiones de ruptura o destrucción del modelo escolar tradicional. En su opinión, la transformación pedagógica del cuadro escolar —en último análisis—, sólo termina por justificarlo o modernizarlo.

Este juicio categórico sobre la escuela plantea un determinado número de preguntas: ¿se puede afirmar, de manera tan definitiva, que las experiencias realizadas por los pedagogos que tratan de suscitar una «educación crítica» y privilegian, por ejemplo, la creatividad y el control del proceso educativo por los estudiantes mismos —aunque estén limitadas por los marcos institucionales—, son negativas? ¿No testimonian la existencia de *espacios libres* en el interior de las instituciones? ¿Estas experiencias pedagógicas —que utilizan para desarrollarse la existencia de estos espacios libres—, están siempre condenadas a ser recuperadas por el sistema, o pueden favorecer, en alguna medida, el nacimiento de una conciencia crítica que no se acomodará después a una realidad dominada por la domesticación?

Frente a estas preguntas Illich reitera que «el sistema escolar no conduce a la educación y no sirve a la justicia social» (Soc. Des., pág. 27). Alzándose contra toda educación entendida como transmisión sistemática de conocimientos, propone re-encuentrar y re-valorar el proceso de aprendizaje que se hace de manera espontánea, desprendido de todo marco institucional y de toda especialización política. Llegamos así, a sus dos ideas centrales:

— La educación no puede transformarse en un problema de especialistas;

— Un proceso de formación sistemática y continua sólo es el pretexto para hacer funcionar a la industria escolar, asegurándole una demanda creciente.

Los dos fenómenos denunciados por Illich son absoluta

mente reales. Sin embargo, hay un factor en su análisis que descuida y que, en nuestra opinión, es necesario considerar. No se puede negar que, en el transcurso de los años, diversas ciencias humanas (la biología, la psicología, la psicología social, etc.) nos han aportado datos que permiten elaborar poco a poco una «ciencia de la educación». A la luz de estas adquisiciones (como, por ejemplo, la teoría piagetiana del desarrollo del niño y del adolescente) es necesario preguntarse si es aún posible basar la educación únicamente en la buena voluntad o en la espontaneidad —como parece proponer Illich—, o bien si no se debe tratar de incorporar, en la elaboración de todo contra-modelo de formación, lo que se sabe hoy sobre los mecanismos afectivos y cognocitivos de los que aprenden.

En efecto, la ausencia en los escritos de Illich de cualquier referencia a las teorías del aprendizaje, nos lleva a concluir que él habla no de la educación o de la formación en general, sino que concierne más específicamente a la *educación formal* y sistemática y a su comercialización por la escuela. Es claro que a este nivel su protesta se halla, en varios aspectos, muy justificada. La generalización de aulas en el mundo favorece el desarrollo de élites, únicas capaces de regir el poder político. La escuela instrumentaliza la educación para fines económicos. Impone un «stock de saber» que desnaturaliza las capacidades creadoras de la población escolarizada. Históricamente hablando, al fabricar los cerebros y una mano de obra cada vez más especializada para satisfacer las necesidades de una sociedad cada vez más compleja, la escuela —transformada en industria—, ha contribuido en gran parte al «desarrollo» del mundo industrial. Para Illich, «destruir la escuela» y «desescolarizar la sociedad» constituyen, en consecuencia, dos consignas que no son más que una. Abolviendo el sistema escolar y poniendo en su lugar medios educativos a la medida del hombre, se contribuye a «invertir las instituciones» y a «desintitucionalizar» la sociedad.

La demostración es convincente, y la denuncia, radical. Sin embargo, Illich no se preocupa de construir una *alternativa*. Se limita a un rechazo que se esfuerza en justificar. Intenta bloquear un proceso de extensión y desarrollo de la escolaridad, sin proponer un contra-modelo preciso. A lo sumo propone una hipótesis de trabajo —los canales del saber— y avanza sugerencias destinadas a estimular la imaginación de los que se suman a su protesta.

Si examinamos con atención su proposición de constitución de los canales del saber, veremos, por otra parte, que se trata —al fin de cuentas— de una reorganización funcional de los canales de aprendizaje. Parece que bastaría que la gente se agrupe y discuta un tema de su interés, para que se diese un auténtico proceso de educación. Es posible. Pero no podemos dejar de pensar que esta reorganización no afecta a los problemas fundamentales que conciernen el contenido y el fin de la educación. ¿Cuál es, desde este momento, el verdadero alcance de esta proposición en tanto que alternativa? Estos canales del saber pueden, por lo demás, coexistir muy bien con el sistema escolar institucionalizado e incluso pueden ser incorporados como aporte complementario. Contrariamente a lo que Illich piensa, no es seguro que tengan un poder subversivo.

Estas consideraciones nos llevan a lo que constituye el punto central de nuestro análisis crítico sobre Illich, es decir, a su ambigüedad política y a la falta de enraizamiento histórico de sus proposiciones y, también, al carácter no-dialéctico de su pensamiento.

Es seguro que la crítica de Illich llega en el momento adecuado para todos aquellos que se han esforzado en hacer la escuela más atrayente, en favorecer las oportunidades de acceso a la escolaridad, o en inventar fórmulas pedagógicas que hagan de los alumnos los actores de su propia formación. El ecepticismo y la duda en estos pedagogos es de tal magnitud hoy día, que no les es difícil afirmar que la escuela ha llegado a ser una causa perdida.

Sin embargo, al no insertarse en un marco teórico más claro su propósito corre el riesgo de ser entendido en forma ambigua. Sus textos pueden servir para justificar ideológicamente a aquellos que se esfuerzan en limitar los gastos consagrados a la educación o a los que, desalentados por la enseñanza pública, ven en la competencia entre las escuelas privadas unos de los medios de salvar la calidad de la instrucción. No hay que olvidar, en ese contexto, que la escuela al alcance del pueblo y la lucha por la igualdad de acceso son reivindicaciones históricas de la clase obrera y de sus instrumentos políticos (partidos y sindicatos). Incluso si esta «democratización de la escuela» se ha demostrado en gran parte ilusoria —porque los mecanismos

de selección y condicionamiento ideológico han continuado rigiendo las instituciones escolares—, es muy probable que, a falta de una coordinación clara entre la desescolarización y la transformación radical de la sociedad, la supresión de la escuela aparezca, para aquellos que han estado o están privados de ella, como una nueva tentativa de negarles el acceso a la formación.

Nos parece importante tratar de comprender el porqué de esta ambigüedad y falta de claridad política en el pensamiento de Illich. En efecto, habiendo denunciado a la Iglesia y sus clérigos, Illich mantiene siempre un discurso de tipo *teológico* formulado en términos laicos. El temor de las fórmulas tajantes, la voluntad de dirigirse a todos, sin distinción de clase, razas o situación histórica, la necesidad de exhortar, caracterizan la mayoría de sus escritos. Además, su protesta parece basarse en conceptos tales como los de «mundo» o el de «hombre». Para Illich, el mundo se pierde porque pierde cada vez más su dimensión humana. La institución es objeto de crítica porque ya no está al servicio del hombre. Además, en la sociedad industrial la máquina tiende a substituir al hombre.

La voluntad de desescolarización, la perspectiva de una sociedad convivencial y la revolución cultural convergen, según Illich, hacia un mismo tipo de preocupación: darle al hombre nuevamente su lugar, su libertad, su creatividad. «La revolución cultural pretende redefinir la presencia del hombre y la del mundo en una perspectiva creadora.» (Liberar el Por., p. 186.)

No hay duda que Illich es el heredero cultural de la tradición toológica y humanista del pensamiento occidental. Por esto nos parece necesario preguntarnos por el significado de esta referencia humanista, que constituye el punto de apoyo de toda su protesta.

El hombre del cual habla Illich es aquel que el medio post-industrial desfigura, aquel que no puede seguir actuando según los valores que lo constituyen como sujeto, es aquel que es privado por las máquinas y las instituciones de su libertad creado-



ra. ¿Se trata entonces, verdaderamente, del hombre en general, con H mayúscula, o de una categoría *determinada* de hombres, que se sienten desposeídos de sus bienes culturales porque han llegado a ser «el juguete de los sabios, los ingenieros, los planificadores»? ¿No proviene este llamamiento a una sociedad convivencial de una nostalgia del pasado, de un deseo de reencontrar una sociedad en la que sea posible vivir en armonía con las «verdaderas necesidades humanas»; dicho de otra manera, la negación de Illich tiene realmente como objetivo la superación de las aberraciones de la sociedad industrial o un contra-modelo de desarrollo para los pueblos del Tercer Mundo?

Hablar en términos de mundo, de hombre, de necesidades humanas, no es comprometerse en un análisis de naturaleza metafísica e ideológica, que conduce necesariamente a una posición no-dialéctica, sin contacto con la realidad?

Efectivamente, cuando Illich amplía su crítica de la escuela a una crítica al crecimiento de la sociedad industrial, no se preocupa de las causas de los fenómenos que denuncia. Proclama su rebelión e indica las razones de su rechazo, con toda la fuerza de sus convicciones éticas. Si la escuela desvía al niño del conocimiento de sus necesidades profundas y destruye su capacidad de aprender, entonces es necesario suprimir la escuela y desescolarizar la sociedad. Si la herramienta pervierte la dimensión personal y comunitaria de la vida de la sociedad, se hace decisivo para el futuro de la sociedad el controlarla.

De nuevo, la crítica a la sociedad industrial es radical; pero cuando Illich encara las alternativas, o más modestamente la posibilidad de una intervención en la realidad que denuncia, se encierra en una especie de círculo vicioso:

«La relación dialéctica entre el individuo, el grupo y su medio, dicho de otra manera entre la persona y lo que la condiciona, sólo es posible SI y CUANDO la intervención tecnológica sobre el medio permanece bajo determinados límites (...).

La política, la auténtica política es posible sólo para los pobres: los ricos, más allá de un determinado punto, no pueden comprometerse en ella (...).

Cuando las herramientas de la sociedad crecen más allá de cierta dimensión, la política y la dialéctica cesan de ser eficaces» (Extractos del debate entre Illich y Freire en el Consejo Ecu-ménico de las Iglesias, en septiembre de 1974).

En la perspectiva de Illich, las sociedades industriales «avanzadas» han pasado ya el «umbral crítico» a partir del cual las instituciones manejan al hombre. ¿Si la dialéctica y la política no sirven en esta realidad, existe aún para nosotros —que vivimos en el corazón mismo de estas sociedades— algún modo posible de acción? A esta pregunta Illich no da respuesta. No hace más que repetir que «ninguna educación puede hacer que la gente se ponga en relación dialéctica con un medio totalmente inhumano» (cita sacada del debate anteriormente mencionado).

Hay entonces, en Illich, un corte radical entre *denuncia* y *acción*. Por lo demás, Illich no teme incluir la política en su crítica de las desviaciones institucionales de la sociedad actual, reprochando a las burocracias políticas el no escapar al modelo de sociedad que ellas buscan transformar. Pero en ningún momento propone la creación de un movimiento o de una organización que transformaría su protesta en programa y sus objetivos utópicos en reivindicaciones políticas concretas. Atacando los instrumentos de producción y no la organización social en cuyo interior éstos se utilizan, afirma que la «creación de cualquier partido o escuela» no conduce a «invertir las instituciones». Se limita a pedir una «toma de responsabilidad personal» a todos aquellos que comparten sus análisis.

La convivencialidad constituye así una exigencia *ética* que algunos *individuos* pueden tener en común. De la misma manera en que la desescolarización puede llegar a ser el objetivo de aquellos que se rebelan contra el absurdo creciente del «alistamiento escolar». Illich no precisa, por lo demás, quién es el representante del cambio que anuncia, cuál es el agente que podría llevar a cabo la transformación que desca, a quién busca movilizar. Rechaza explícitamente que se considere su propósito como una utopía normativa y, sin embargo, no indica ninguna vía o método para poner en marcha fuerzas sociales que realicen el cambio social al que aspira.

Es así como —a pesar de lo radical de su crítica—, la falta de rigor en el análisis, la tonalidad emocional de la referencia al hombre y el carácter esencialmente ético de su visión del cambio social, arriesgan condenar el discurso de Illich a una recuperación por la ideología bienpensante de todos aquellos que, aprovechando la sociedad actual, confiesan, al mismo tiempo, su malestar frente a las contradicciones que engendra.

INSTITUTO PAULO FREIRE

Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22

Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589

05061-100 - São Paulo - SP - Brasil

E-mail: ipf@paulofreire.org

Freire: Descorrer el velo

Si Iván Illich empezó su camino por la crítica de una institución a la que pertenecía y conocía desde dentro —la Iglesia—, para extrapolarla enseguida a las otras instituciones de control social, Paulo Freire, por su parte, encuentra sus raíces en un contexto socio-histórico preciso: En efecto, es en el Nord-este del Brasil —una de las regiones más golpeadas por la explotación y la miseria—, donde lo encontramos, a principio de los años sesenta, comprometido en una experiencia de educación de base con campesinos analfabetos.

Como en su caso la teoría no ha precedido la acción, nos parece importante referirnos a las experiencias concretas a partir de las cuales las ideas-núcleos de *concientización* y *educación política* han sido elaboradas. Por lo demás, sólo fue después de la interrupción brutal de la experiencia de alfabetización de adultos por el golpe de estado militar de abril de 1964, que Freire, encarcelado primero, exiliado después, procedió al primer intento de sistematización de su acción: La Educación como Práctica de la Libertad, publicada en Brasil en 1967.

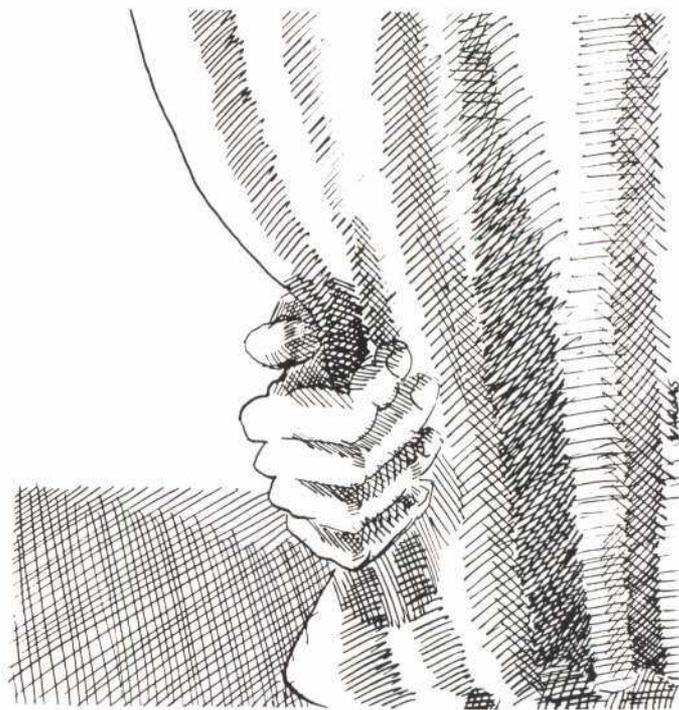
Brasil en los años sesenta era una sociedad «subdesarrollada» que vivía una crisis profunda: las élites dominantes no lograban imponer la continuidad de sus privilegios y las masas populares comenzaban a despertar a la participación política y social de la que se habían visto excluidas hasta entonces. En el interior de esta crisis global, los problemas ligados a la *conciencia* y a la *ideología* constituyen el dominio preferido de la intervención de Freire.

Para él, el momento histórico que vivía Brasil constituía un «período de transición» caracterizado, por una parte, por la crisis de valores de las ideas tradicionales y, por otra, por la gestación de orientaciones nuevas. Hasta entonces, reinaban los valores de una «sociedad objeto», donde el pueblo, mudo, pasivo y fatalista, era mantenido a distancia por la élite. La transición era, en consecuencia, la época de crisis de esta «sociedad cerrada», caracterizada por el nacimiento de opciones y luchas entre ideas nuevas, que traducían las aspiraciones a la «libertad», la «democracia» y la «participación», e ideas viejas. Además, una de las características esenciales de este período, es el *despertar de la conciencia popular*, es decir, el acceso de la conciencia al tiempo histórico, con el paso —para las masas— de una situación de objetos pasivos a la de sujetos creadores de su propio futuro histórico.

En ese contexto, el fin de Freire es aportar «una respuesta de orden pedagógico a los problemas existentes en esta fase de transición de la sociedad brasileña», siendo el principal —en su opinión— la «inexperiencia de la democracia». Como educador, su contribución a este proceso de mutación histórica será la respuesta en marcha de lo que llama la *educación crítica*, entendida como una «educación orientada hacia la decisión y la práctica de una responsabilidad social y política». Se trata de «ayudar al brasileño a descubrir la democracia, practicándola», lo que implica la superación de la «conciencia primitiva» propia del hombre que sufre los cambios sociales sin discernir las verdaderas causas y que se detiene en el aspecto más inmediato y exterior de los fenómenos, sin comprender su razón de ser profunda y su articulación, a través de una «conciencia crítica».

Estas ideas claves de libertad, democracia y participación crítica son el centro de la pedagogía en las experiencias que llegarán a ser, a continuación, el programa nacional de alfabetización de adultos. Primero, la escuela es reemplazada por un contexto más flexible y dinámico: el círculo de cultura. En el interior de estos círculos, a menudo por la tarde y después de una larga jornada de trabajo, se reúnen un «animador» y algunas decenas de obreros o campesinos en un trabajo común de adquisición del lenguaje. El animador rechaza la actitud autoritaria del profesor todopoderoso, dispuesto a transmitir su saber a alumnos ignorantes. Su rol se limita a crear los marcos necesarios para el acto del conocimiento y a suscitar, mediante el diálogo, la participación libre y consciente de todos en un esfuerzo común.

El programa se hace *con* y no *para* el pueblo. Las palabras que sirven de base en el proceso de alfabetización no se han escogido en forma abstracta. Se desprenden de dos criterios: su grado de implicación en la vida del analfabeto y la complejidad fonética que contienen. Estas palabras-claves, identificadas después de una búsqueda en el *universo temático* del grupo social que es alfabetizado, son siempre de uso común en la vida del pueblo y contienen una experiencia vivida. Esto permite que el analfabeto, al discutir las, no sólo adquiera progresi-



Freire: descorrer el velo

vamente el dominio del lenguaje, sino además se comprometa en una reflexión sobre su realidad cotidiana. De esta manera, las palabras no se consideran como *dadas* (un «don» del educador al que aprende), sino esencialmente como tema de discusión. No tienen existencia independiente de su significado concreto, de su referencia a situaciones vividas.

Alfabetización y concientización, en otras palabras, aprendizaje del código lingüístico y desciframiento de la realidad vivida, son así los dos polos inseparables de esta pedagogía que cuestiona el concepto mismo de educación y trastoca la relación tradicional entre enseñante y enseñado.

Desde el instante en que la materia prima de todo proceso educativo es la realidad inmediata y cotidiana de los campesinos y obreros que aprenden, la educación no puede ser únicamente la simple transmisión de un saber fijo que detenta la escuela o el profesor y que los alumnos consumen. El proceso educativo gana en dinamismo y amplía su camino para transformarse en un esfuerzo de reflexión común sobre la realidad vivida y los problemas concretos de un grupo social determinado.

La relación pedagógica entre enseñante y enseñado ya no puede caracterizarse por la actitud autoritaria y jerárquica de un profesor todopoderoso que trasmite sus conocimientos a alumnos pasivos. El diálogo es una dimensión esencial en el trabajo común de comprensión de la realidad y de adquisición del lenguaje emprendido por todos los participantes en la experiencia. Del mismo modo que la diferencia rígida entre profesor y alumno tiende a desaparecer también, la escuela pierde su status privilegiado como «lugar del saber». La reemplazan estructuras mucho más flexibles —los «círculos de cultura»— que juegan el rol de contextos teóricos donde los participantes pueden adquirir una distancia crítica en relación a su entorno concreto, transformándolo de esta forma en objeto de reflexión.

Sin embargo, a pesar de su originalidad y de los resultados obtenidos, la experiencia brasileña empezaba a desarrollarse cuando fue detenida por el golpe de estado militar de abril de 1964. En escritos posteriores Freire reconoce que no estaba excepta de ambigüedades y lagunas. Primero, las nociones mismas de democracia, libertad y participación, estaban bastante mal definidas. Además no fue observado en la práctica el postulado según el cual el acto del conocimiento no podía separarse del acto de transformación de la realidad:

«Durante el proceso de alfabetización, tomé el momento de descubrimiento de la realidad social como si fuese una especie de «motivador» psicológico de su transformación. Mi error no estaba, evidentemente, en el reconocimiento de la importancia fundamental que reviste el conocimiento de la realidad en el proceso de transformación. El error estaba en el hecho de no haber tomado estos dos polos —conocimiento y

transformación de la realidad— en su dialéctica.» (Extractos del debate entre Illich y Freire en el Consejo Ecueménico de las Iglesias, septiembre 1974.)

Otra consecuencia de este corte entre *toma de conciencia e intervención sobre lo real*, fue la ausencia de un trabajo propiamente político de organización de las masas despertadas a la defensa de sus intereses, probablemente en razón de una confianza demasiado grande hacia la solidez del régimen «reformista» entonces en el poder. Como subraya F. Weffort en su prefacio a la *Educación como práctica de la Libertad*, si hay una real unidad en el campo de la educación entre teoría y práctica (el contenido del proceso de aprendizaje constituye la realidad viva de la gente), no ocurre lo mismo en el plano político. El proceso de reflexión sobre su situación concreta favoreció entre los obreros y campesinos el establecimiento de un clima de reivindicación y lucha, pero no bastó para terminar en una acción organizada de transformación de la realidad. Dicho de otro modo, la toma de conciencia por las masas populares de su situación de opresión y el deseo de cambios suscitados por la concientización, a falta de la necesaria mediación de una organización y una perspectiva política no pudieron traducirse en acción consciente y organizada. Esta ruptura entre toma de conciencia y acción es una de las razones que puede explicar la incapacidad casi total del pueblo brasileño de oponer una resistencia válida a la dictadura militar, cuya acción represiva desmanteló completamente el movimiento de educación popular.

En este sentido es significativo notar como, en el prefacio a la edición francesa de la *Educación como Práctica de la Libertad* —escrito en 1972—, Freire se ha visto obligado a clarificar, a la luz de sus experiencias en Chile y Estados Unidos, el concepto de concientización advirtiéndolo a los lectores contra las «connotaciones psicológicas e idealistas» que podrían estar impregnadas el relato de su experiencia brasileña:

«No puede haber concientización —nivel superior a la simple toma de conciencia— fuera del acto de transformación profunda de los hombres sobre la realidad social (...).

De esta manera, cuando acentuamos la necesidad de la concientización no la consideramos como una solución mágica, capaz de humanizar a los hombres dejando virgen e intacto el mundo en el que se les prohíbe existir. La humanización de los hombres, es decir su liberación permanente, no se lleva a cabo en el interior de sus conciencias, sino en la historia que ellos deben constantemente hacer y rehacer» (*Educación como Práctica de la Libertad*, p. 35/6).

En 1964, después de varios meses de prisión, Freire se vio obligado a abandonar el Brasil. Los caminos del exilio lo condujeron a Chile, en donde durante tres años colaboró en el programa de educación popular ligado al plan de reforma agraria. En 1967, invitado por la Universidad de Harvard, abandona por primera vez el contexto familiar de América Latina para tomar contacto con la realidad de una sociedad llamada altamente desarrollada. En Estados Unidos dos fenóme-



nos lo impresionan de inmediato: la revelación, por la rebelión negra, de la existencia de la miseria y opresión en el corazón mismo de la mayor prosperidad material; por otra, el estado de alienación y domesticación que una serie de instituciones de control social imponen a amplios sectores de la población americana, incluida la clase obrera.

Freire se da cuenta de que el concepto de Tercer Mundo no es solamente geográfico sino, y sobre todo, político. Los negros y las otras minorías raciales constituyen claramente un Tercer Mundo en el interior mismo de Estados Unidos, del mismo modo como las clases dominantes de Brasil y Chile juegan el papel de «Primer Mundo» con respecto a la población obrera o campesina de sus países. Después de la experiencia de la represión, las ilusiones de *democracia* ceden su lugar a un análisis más riguroso de las contradicciones existentes entre *opresores y oprimidos*.

La *opresión* —sufrida por una clase social, un grupo étnico o todo un pueblo— y los medios que pueden disponer los oprimidos para tomar conciencia de ella y superarla, constituyen el tema central de su obra más importante hasta hoy: *La pedagogía de los Oprimidos*, escrita en 1968. El lazo entre *educación y política* es analizado más claramente. En una sociedad basada en relaciones de explotación la educación tiende a ser un instrumento de dominación. En efecto, domestica la conciencia de la gente y los obliga a aceptar la ideología perteneciente a los que detentan el poder político.

Freire llama «Bancaria» esta concepción de la educación que se limita al acto de depositar el saber completamente hecho. Según él este saber «dado» por aquellos que saben a los que juzgan ignorantes «no es el de la experiencia vivida sino el de la experiencia contada o transmitida». No es sorprendente entonces —prosigue Freire—, que en esta visión bancaria los hombres sean considerados como seres en adaptación, en proceso de ajuste. Mientras más se esfuerzan los alumnos en archivar los depósitos (de conocimiento) que les son dados, menos desarrollan una conciencia crítica que les permita su inserción en el mundo como agentes de transformación, como sujetos (*Pedagogía de los Oprimidos*, p. 55).

Freire opone a esta concepción bancaria de la educación —instrumento de opresión—, la perspectiva de una «educación liberadora, concientizante». Debe superarse la contradicción educador/alumno para hacer posible la relación de diálogo indispensable para el despertar de los «sujetos concientes» en torno al «objeto conocible» mismo, el mundo a transformar.

«Mientras la práctica bancaria conduce a una especie de anestesia que inhibe el poder creador de los alumnos, la educación concientizante, de carácter auténticamente reflexivo, conduce a un descubrimiento constante de la realidad. La primera pretende mantener el estado de *inmersión*; la segunda, por el contrario, busca el desarrollo de las conciencias de donde nacerá su *inserción crítica* en la realidad» (ídem, p. 64).

De esta manera, Freire coloca las premisas básicas de lo que más tarde llamará una «pedagogía política», concebida como un proceso de revelación mediante la acción y la reflexión de una situación de opresión, y como adquisición de una capacidad de intervención consciente y creadora en la realidad histórica. Esta pedagogía, basada en el diálogo y la unidad entre acción y reflexión, es la respuesta al *proceso de ideologización* por medio del cual las clases dominantes manipulan la conciencia de los oprimidos, los obligan a interiorizar sus valores, les imponen una visión fragmentaria y parcializada de la realidad, les inculcan un sentimiento de inferioridad e impotencia y, finalmente, favorecen el aislamiento y las posiciones artificiales entre cada grupo de oprimidos.

Después de su estancia en Estados Unidos Freire se instala a partir de 1970, en Ginebra, para trabajar como consejero del Departamento de Educación del Consejo Ecueménico de las Iglesias. Esto le permitirá interesarse de cerca en las experiencias que tienen lugar en los marcos de un proceso de cambios radicales, como en Tanzania, en el Chile de Allende y en la acción de los movimientos de liberación de las colonias portuguesas. Participará también, en la creación en 1971 del Instituto de Acción Cultural (IDAC), cuyo fin es tratar de traducir la teoría y la práctica de la concientización al contexto socio-cultural de las sociedades llamadas altamente industrializadas. Sus escritos más recientes se orientan en esta doble perspectiva: comprender los mecanismos de condicionamiento de la conciencia debidos a una educación puesta al servicio de la dominación y delinear las condiciones de resistencia y su liberación de esta domesticación mediante la adquisición de una conciencia crítica. Se caracterizan también —estos escritos—

por un esfuerzo de clarificación de los términos utilizados anteriormente. Así en un ensayo dedicado al rol educativo de las Iglesias en América Latina, percibimos la presencia del analista marxista. He aquí un pasaje clave:

«Al reducir expresiones tales como "humanismo", "humanización", "promoción humana", a categorías abstractas, se les vacía de su real significado. Se transforman en un bla-bla-bla cuyo único mérito es el servir a las fuerzas reaccionarias. En efecto, no es en absoluto posible una "humanización" sin liberación, como tampoco hay liberación sin transformación revolucionaria de la sociedad de clases, donde esta humanización no puede darse» (Education, Liberation and the Church, in Study Encounter, Vol. IX, n.º 1, Consejo Ecueménico de las Iglesias, 1973).

Por otra parte Freire insiste cada vez más en que la necesidad del compromiso político del educador junto a los grupos oprimidos es condición necesaria para una auténtica educación liberadora. Trata, en consecuencia, de profundizar las condiciones de esta «unidad dialéctica» existente entre educación y cambio social, lo que le lleva a remontar el análisis de la relación entre estudio y acción, teoría y práctica.

«Desligada de la práctica la teoría se transforma en algo banal; separada de la teoría la práctica sólo es un activismo ciego. Es por esto que no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría. De la misma manera, no hay "contexto teórico" válido si no está en unidad dialéctica con el "contexto concreto". En este contexto en el que los hechos ocurren, nos encontramos envueltos y "empapados" por la real pero no nos damos cuenta, necesariamente, de la razón de ser de estos hechos, en forma crítica. En el "contexto teórico", tomando distancia en relación a lo concreto, buscamos la razón de ser de estos hechos (...).

La reflexión es legítima sólo cuando nos lleva a lo concreto cuyos hechos debe intentar clarificar haciendo así posible nuestra acción eficaz sobre ellos. Dando luz sobre una acción cumplida o que se está realizando, la auténtica reflexión clarificada, al mismo tiempo, la acción futura, que constituye su test y que, a su vez, debe dar paso a una nueva reflexión» (Concientización y Revolución. Documentos IDAC, n.º 1, Ginebra, 1973, p. 718).

Todo corte entre educación y política es, no sólo irreal, sino peligroso. La educación no puede concebirse independientemente del poder que la forma ni desligada de la realidad en la que se inscribe:

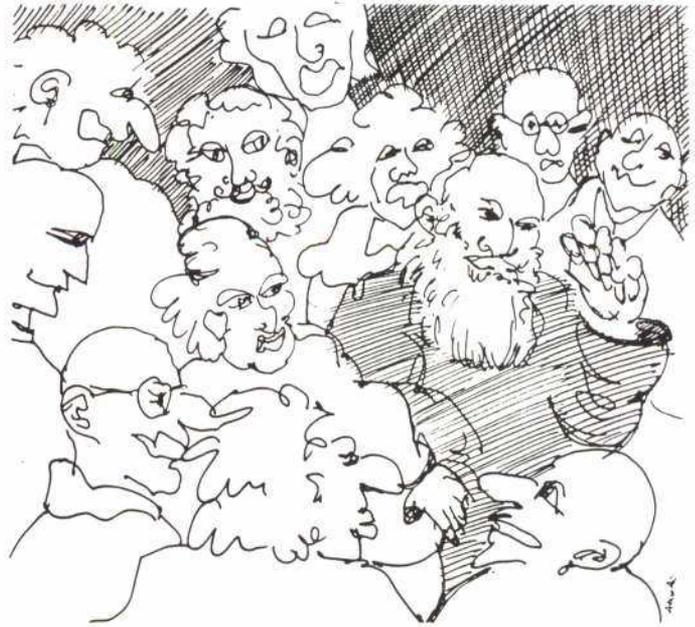
«No es la educación quien da forma a la sociedad de determinada manera, sino la sociedad la que, al formarse de una manera determinada, da forma a la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Pero como no se trata de un proceso mecánico, la sociedad que estructura la educación en función de los intereses de quienes detentan el poder, utiliza la educación como un factor fundamental en vistas a su propia preservación» (WCC, Extractos del debate entre Illich y Freire en el Consejo Ecueménico de las Iglesias, septiembre 1974).

De esta forma quedan claramente planteados los términos de la relación dialéctica educación-sociedad. A partir de estas premisas se puede tratar de comprender las potencialidades y los límites de toda acción emprendida por los pedagogos dentro del marco escolar.

Primero, para Freire «la escuela no es ni nefasta ni benéfica en sí. Es su medio político e ideológico quien determina su función» (Preuves, 1972). Es claro, también, que «la transformación profunda y radical de la educación como sistema sólo puede ocurrir cuando, y solamente cuando, la sociedad sufra también una transformación radical» (WCC, Extractos del debate entre Illich y Freire en el Consejo Ecueménico de las Iglesias, septiembre 1974, p. 6). Del mismo modo en que Freire no condena la escuela en tanto que tal al reconocer los límites de toda «acción educativa», propone que los educadores traten de encontrar en cada situación dada y en el interior de la institución en que están insertos, los espacios libres y las formas de acción específicas que les permitan agotar el campo de lo posible:

«No se puede renunciar a actuar modestamente donde se está comprometido desde el momento en que este esfuerzo aparece como el único posible. En la historia se hace lo que es históricamente posible y no lo que nos gustaría hacer» (WCC, Extractos del Debate entre Illich y Freire en el Consejo Ecueménico de las Iglesias, septiembre 1974, p. 6).

La educación liberadora y la pedagogía política no son, en consecuencia, instrumentos suficientes para cambiar el mundo.



La conscientización: Proceso selectivo

Todo cambio radical implica la superación de las estructuras de opresión que estructuran la educación, determinan la ideología y programan la conciencia de la gente. No obstante, como estos condicionamientos sociales no son unilaterales, la lucha en el frente de la educación, de la ideología y la conciencia, no sólo es una condición necesaria para el advenimiento de una nueva sociedad, sino que constituye también un elemento esencial de un proceso revolucionario global. En efecto, según Freire, sólo una pedagogía revolucionaria puede asegurar, en el curso de un proceso de cambio radical, la autonomía y la participación creadora de las masas populares en tanto que sujetos y objetos —a la vez— del proceso revolucionario y de su propia liberación.

Prosiguiendo su análisis de las relaciones dialécticas entre educación y cambio social, Freire examina, en sus últimos escritos, las condiciones de funcionamiento de esta pedagogía revolucionaria. Llega así a prever claramente la necesidad de una vanguardia capaz de organizar a las masas —«el partido es la conciencia crítica de las masas populares»—; pero, fiel a su rechazo de toda manipulación y trasposición del saber, advierte, otra vez más, que «las relaciones entre partido y clases oprimidas no son relacionadas entre un polo portador de una conciencia histórica y otro vacío de conciencia o portador de una conciencia vacía» (Documento IDAC n.º 1, p. 11). El rol pedagógico del partido no es entonces el de imponer desde fuera una conciencia a las masas, sino el de poner todo en marcha para que las masas, ejercitándose en la praxis revolucionaria, en la acción sobre la realidad, puedan adquirir la «conciencia de su clase».

Durante la experiencia brasileña, la pedagogía de Freire proponía al pueblo un aprendizaje de la democracia practicándola. Diez años más tarde su pensamiento se ha radicalizado sin perder su movimiento dialéctico: una pedagogía será revolucionaria en la medida en que tenga como fin la acción y reflexión conciente y creadora de las clases oprimidas sobre su propio proceso de liberación.

De acuerdo, pero...

Aunque sabemos cuál ha sido su experiencia histórica (Brasil, Chile) y conocemos su preocupación actual de inserción en situaciones educativas abiertas por transformaciones sociales (Tanzania), no podemos dejar de interrogarnos —al leer los textos de Freire— sobre el destino de su discurso. ¿A quién se dirige? ¿Con quién quiere dialogar? ¿Qué práctica busca poner en movimiento su pensamiento?

Su crítica de la escuela y, en general, de la concepción bancaria de la educación, así como su ataque a la pedagogía que domestica al hombre y lo reduce al rango de objeto social, se aplica a la mayor parte de las sociedades que conocemos actualmente. No es difícil, en consecuencia, transcribirla a una situación escolar o a una acción de formación. En cambio la

INSTITUTO PAULO FREIRE

Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22

Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589

05061-100 - São Paulo - SP - Brasil

E-mail: ipf@paulofreire.org

perspectiva que anuncia es infinitamente más difícil de adoptarse. En último extremo podemos preguntarnos si la educación liberadora tal como la entiende, no es post-revolucionaria. En un escrito reciente, *Cultural Action for Freedom*, Freire establece una distinción entre *acción cultural* y *revolución cultural*:

«La acción cultural para la liberación se desarrolla en oposición a la élite que controla el poder, mientras que la revolución cultural ocurre en armonía con el régimen revolucionario, a pesar que esto no significa que esté subordinada al poder revolucionario (...).

Los límites de la acción cultural están determinados por la realidad opresiva y, también, por el silencio impuesto por la élite en el poder. La naturaleza de la opresión determina, en consecuencia, las tácticas necesariamente diferentes a las utilizadas en la revolución cultural. Mientras que la acción cultural para la liberación confronta el silencio como hecho exterior y como realidad interiorizada, la revolución cultural sólo lo confronta como realidad interiorizada» (*Cultural Action for Freedom*, Center for Study of Development and Social Change; Cambridge, Massachusetts, 1970, p. 51).

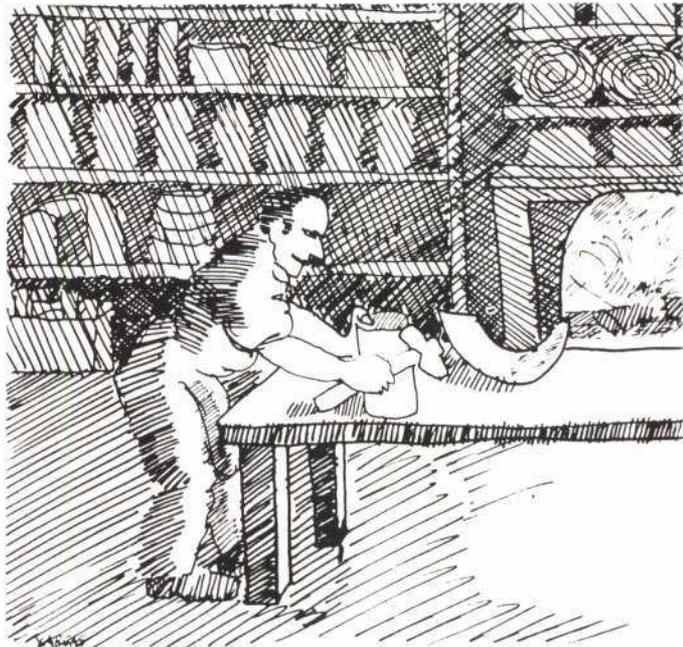
Sin embargo, Freire no aclara cuáles son las condiciones de posibilidad de la acción cultural. En nuestra opinión esto ocurre por dos razones: por una parte, por la falta de precisión en la terminología utilizada por Freire y, por otra, debido a la complejidad de las sociedades «altamente industrializadas».

No hay duda alguna que su pensamiento pedagógico es claramente político. Toda la «Pedagogía de los Oprimidos», así como sus textos más recientes, están impregnados de una intención revolucionaria. La «concientización» no se ha considerado nunca como un objeto estrictamente educativo. Tiene siempre como fin el que el pueblo asuma la responsabilidad política de la historia. Aclarado esto, nos queda por saber cuáles son los factores políticos que permiten una «educación liberadora». Dicho de otra manera, ¿cómo hablar de liberación por medio de la educación en una sociedad donde el poder político se encuentra bloqueado por las fuerzas de la opresión? En nuestras sociedades occidentales, llamadas «democráticas» ¿en qué medida se puede, de otra manera que nos sea pedagógica, sectorial y restrictiva, hablar de educación liberadora? ¿En función de qué criterios es posible determinar si una acción de formación o un movimiento social con dimensión educativa escapa a la dominación de las fuerzas opresivas?

A nuestro juicio, la respuesta a estas preguntas se hace más difícil aún por el tipo mismo de discurso asumido por Freire. Cuando habla de pueblo o de oprimidos, no delimita jamás con precisión estos términos. En el contexto del nordeste brasileño y en otras regiones del mundo subdesarrollado los factores de la situación política son suficientemente elocuentes para que no sea necesario detenerse en definir, especialmente en forma sociológica, lo que estos términos significan.

Como en el caso de Illich nos hallamos ante un pensamiento profundamente marcado por la filosofía y la teología. Las palabras utilizadas tienen, contrariamente a Illich, una referencia concreta; y, sin embargo, como en él, tienen una neta tonalidad simbólica y una coloración efectiva. La ausencia de una referencia precisa a factores económicos, sociológicos o psicológicos, es impresionante, y hace difícil la puesta en práctica del pensamiento de Freire.

Los textos de P. Freire llegan, sin duda alguna, a un vasto público. Pero el pensamiento que toma forma, necesita un número determinado de mediaciones para ser asimilado. Constituye una síntesis difícil de aprehender globalmente. En consecuencia, cada lector corre el riesgo de retener sólo lo que le concierne directamente o lo que sus marcos propios de referencia le permiten captar. Si es latinoamericano, comprenderá a Freire en función de su experiencia de lucha política o de su práctica de movimiento social tal como ha tenido lugar en el interior de ese cuadro socio-económico. Si es católico, se identificará con la orientación humanista y se sentirá en un terreno familiar a causa de las manifiestas influencias de los filósofos que han marcado el pensamiento de Paulo Freire. Si es marxista, reconocerá una problemática típica a la que las corrientes contemporáneas de pensamiento (Gramsci, Lukács, Marcuse) le han acostumbrado. Si es pedagogo, encontrará acentos de liberación que caracterizan las tendencias progresistas de la pedagogía contemporánea. Solamente aquellos que son un poco todos estos personajes a la vez, o han pasado por estos diferentes «estadios» y han sufrido estas diferentes «influencias», pueden comprender realmente la intención de Freire y la totalidad de su recorrido intelectual.



Freire: El hombre transforma la naturaleza por su trabajo

Esta falta de claridad en los términos utilizados nos conduce al siguiente problema: ¿en qué medida, sus experiencias y teorías, nacidas en el contexto del «Tercer Mundo», pueden traducirse y adaptarse al de las sociedades «altamente industrializadas»? En efecto, si nos referimos a la complejidad de las sociedades del mundo industrial, es difícil comprender exactamente cuando se habla de «pueblo» u «oprimidos», de qué tipo de población se trata. ¿Los obreros industriales? ¿Los trabajadores emigrados en Europa occidental o las minorías étnicas en Estados Unidos? ¿Las mujeres, los jóvenes, los profesores y los científicos o trabajadores sociales? La diversidad de movimientos de liberación da una muestra elocuente de la complejidad del análisis sobre la opresión y de la diversidad de fuerzas sociales que, en el seno del «pueblo», protestan o luchan contra su alienación.

El pensamiento de Freire se encuentra actualmente en una situación bastante paradójica. Entre el éxito de sus obras y la *continuación práctica* de su pensamiento hay una distancia que se hace cada vez mayor. El éxito se debe al hecho que cada vez más gente —que pertenece a diferentes grupos sociales— se reconoce a través de su crítica de la educación alienante y de los mecanismos de programación de la conciencia, y se sienten atraídos por sus proposiciones que apuntan hacia una educación liberadora. En cambio, el interrogante sobre los agentes históricos capaces de poner en práctica una alternativa radical, y la dificultad de determinar las oportunidades de lucha que conduzcan a un cambio real, hacen difícil el paso de la *conciencia de la necesidad de cambio* a la *acción concreta de liberación*.

Después de habernos planteado el destino del discurso de Freire y habernos interrogado sobre la soledad a la que le condena —al menos provisionalmente— la evaluación de su pensamiento, queremos tratar de preguntarnos cuál es el lugar donde su pensamiento puede encontrar fuerza y, eventualmente, desarrollarse. Es cierto que en el plano pedagógico el impacto de su análisis sobre la escuela es inmediato. El peso de la burocracia escolar y la instrumentalización ideológica de la escuela provocan corrientes antagónicas que, por más diversas que sean, tienen en común la exigencia de la liberación. Freire, en el espíritu de muchos pedagogos, participa en este movimiento. Y sin embargo, en él, la pedagogía *no es nunca liberadora en tanto que tal*. Rechaza claramente la ilusión de los pedagogos progresistas en este plano. *La liberación es política* y la pedagogía constituye solamente una de las dimensiones fundamentales de esta liberación política.

La pregunta con la cual se enfrentará todo pedagogo que lea a Freire es, en consecuencia, la siguiente: ¿cuál puede ser, en el interior de los lugares pedagógicos —sean éstos escolares o extra escolares—, en la medida en que están determinados por la ideología dominante y controlados por las fuerzas políticas de «domesticación», los espacios posibles que determinen el nacimiento de una ideología liberadora? En otras palabras,

¿bajo qué condiciones funcionales se puede prever en el interior de estos lugares pedagógicos instituidos, una acción educativa liberadora? ¿Es necesario, como lo han hecho ya tantos pedagogos, renunciar a la pedagogía porque la lucha política es prioritaria? Es cierto que Freire rechaza el famoso dilema entre una acción política que no se detiene en consideraciones pedagógicas y una transformación pedagógica concebida fuera de la lucha política. No condena la escuela en forma tan radical como lo hace Illich y propone siempre que cada cual trate de identificar y ampliar, mediante la acción, los espacios libres allí donde esté inserto. Sin embargo no explicita cómo imagina las iniciativas en el interior de la institución escolar que tengan como objeto dar al cambio pedagógico una dirección política.

Sin lugar a dudas, el pensamiento de Freire no carece de *poder subversivo*. Este existe, sin embargo, sólo potencialmente. De ahí se desprende la necesidad de clarificar los términos y de darles un sentido que de hecho no tomarán más que en una práctica explícita.

Conclusión

Como indicábamos al comienzo de este documento, P. Freire e I. Illich, someten la pedagogía a un debate de naturaleza política. Esta es la razón por la que su contribución es fundamental. Nuestra intención al presentar a estos dos autores paralelamente no consistía en ponerlos en diálogo, ni en evaluarlos uno en relación al otro. Freire e Illich representan en la actualidad dos fuentes de inspiración importantes para los pedagogos poco convencidos por las innovaciones escolares. Han posibilitado cada cual a su manera, que la reflexión pedagógica tenga un lugar en el debate sobre el cambio social o la estrategia revolucionaria. En consecuencia, nos parecía importante situarlos mejor, desprendiendo las líneas centrales que caracterizan sus respectivos pensamientos y clarificando las dificultades que presentan sus escritos.

Más allá de Freire e Illich, lo que nos interesa es la elaboración de una *pedagogía política*. Las críticas que hemos formulado no significan que tengamos, con respecto a ellos, opciones o un marco teórico mejor definido. Lo que queremos es subrayar simplemente que, gracias a Freire e Illich, la *pedagogía no puede continuar encerrada en la escuela*. Está llamada a definir sus opciones políticas, es decir, a definirse en relación a las fuerzas productivas, al poder político o a la ideología dominante. De ese modo, de ahora en adelante, se verá sometida a un enfrentamiento que muy a menudo evitaba. Freire e Illich acentúan uno de los aspectos de la complicidad política de la pedagogía con el poder. Denuncian, de manera diferente, la servidumbre de los objetivos de la escolaridad al marco de referencia ideológico de la clase política en el poder o a las exigencias de la producción económica.

En resumen, los dos superan el discurso estrictamente pedagógico y la simple crítica a la escuela, para insertar su interrogante en un análisis más global. Para Illich, la crítica de la institución escolar es sólo —como hemos visto—, un ejemplo de este sistema —el modo industrial de producción—, que se impone al hombre, ahogando su creatividad, su poder de acción y auto-organización. Freire, a su vez, al denunciar las prácticas educativas «al servicio de la dominación», redefine el concepto mismo de educación y de saber. Traza una teoría del conocimiento que trata de plantear en términos dialécticos la relación entre toma de conciencia y acción transformadora de la realidad, entre teoría y práctica, estudio y acción.

En conjunto, sus caminos nos parecen complementarios. La aproximación de Illich es más bien «negativa», en la medida en que se basa en un rechazo y en una denuncia. Trata constantemente de demostrar la irracionalidad y la ineficacia de las instituciones e instrumentos educativos, y de esta manera preservar una posibilidad de alternativa. Freire, sobre la base de sus propias experiencias, llega a delinear las líneas centrales de una alternativa «positiva»: la educación liberadora y concientizante. Existe entre ellos divergencias que podríamos llamar «técnicas». Illich fiel a su rechazo radical de las instituciones de control social, propone el abandono definitivo de la escuela y la condena de manera irreductible. Freire reconoce los límites de la acción posible en el interior de la institución escolar. Se apoya, sin embargo, en la relación dialéctica entre escuela y sociedad para proponer la búsqueda de espacios, aun libres, que puedan servir de punto de partida a un trabajo destinado a politizar y superar la institución escolar.

Sean cuales sean sus divergencias, nos parece que su objetivo es común y va más allá de la pedagogía: un cambio fundamental de las estructuras políticas y de la organización social. La apertura que dan al debate político trae como consecuencias una *modificación del lugar ocupado por la pedagogía en el mismo*. Por una parte, muestran claramente que un proceso revolucionario no puede hacer economías en la transformación fundamental de la pedagogía. Por otra, nos advierten del rol contrarrevolucionario que puede jugar la pedagogía en un cambio político por radical que éste sea.

Sobre las modalidades y de la dirección que adopta este cambio radical es donde sus divergencias aparecen más claramente. Para Illich es importante frenar el crecimiento y desmantelar este modo industrial de producción que deshumaniza al hombre. Es necesario crear una sociedad basada en relaciones conviviales, es decir, poner la máquina al servicio del hombre. Para Freire, se trata de superar la sociedad de clases, basada en relaciones de opresión y explotación. Sólo un cambio radical del medio político e ideológico permitira a los hombres y mujeres asumir, como sujetos creadores, la historia de su devenir histórico.

Dos proyectos —una misma referencia a palabras claves— (el hombre, los oprimidos, la liberación, la humanización) y una misma falta de definición precisa de los agentes históricos y de las formas de acción susceptibles de conducir el cambio previsto. ¿Será por ello que Illich y Freire son acogidos hoy día por medios tan diversos y que su influencia toma sentidos tan diferentes? Los dos son conscientes de que son interpretados y a veces deformados, es decir utilizados con fines contrarios a sus intenciones. ¿Cómo comprender este fenómeno?

Una cosa nos parece segura: sus discursos se producen en un momento en que las sociedades occidentales, llamadas altamente industrializadas, se encuentran enfrentadas a una crisis económica, social e ideológica sin precedentes. La calidad de la vida se deteriora, cae el mito del progreso continuo, el sistema de valores es puesto globalmente en duda, las instituciones del control son cuestionadas. Un malestar latente y un descontento difuso afectan a amplias capas de la población. Es necesario señalar que en esta crisis total, el demoramiento de valores no sólo afecta a la ideología burguesa dominante, sino también al cristianismo e incluso a las teorías que se presentaban como alternativas radicales al sistema establecido, entre ellas —especialmente— el marxismo.

Frente a esta crisis y a este vacío, confrontados a la realidad de la alienación y a la dificultad de poner en marcha proyectos alternativos, un sentimiento general de perplejidad, impotencia y parálisis nace en todos aquellos que no soportan más la vida cotidiana y que, atomizados y «compartimentalizados», no saben cómo recrear un espacio autónomo que les permita traducir su *conciencia en acción*. En este clima es cuando interviene Freire, laico, católico convencido, e Illich, antiguo clérigo, con discursos que, a pesar de los acentos marxistas y los llamados a la revolución, permanecen fundamentalmente tributarios al humanismo cristiano. Los dos se sitúan así en un campo semántico en el que se encuentran inmediatamente en terreno familiar, todos los que están como ellos marcados por la enseñanza de la Iglesia. En efecto, sus discursos pueden ser asumidos por todos aquellos que se interrogan acerca de la civilización en función de los valores que han interiorizado durante el curso de su educación. Estos discursos corren igualmente el riesgo de ser deformados por todo lector que busque desesperadamente convencerse de que el verdadero cambio social depende exclusivamente del respeto a esos valores. Ni Illich ni Freire tienen posibilidad de escapar a esta ambigüedad.

Además, el bloqueo burocrático al que efectivamente está sometido el funcionamiento de las instituciones, especialmente la institución escolar, provoca un interés creciente por toda reflexión crítica susceptible de promover alternativas. El desaliento sentido por aquellos que están obligados a someter sus iniciativas al control jerárquico que caracteriza estas burocracias, les incita a buscar otras vías y los dispone favorablemente para un pensamiento que pone el acento sobre la liberación. Freire e Illich son recibidos como profetas por aquellos que, al leerlos o encontrarlos, llegan, gracias a ellos, a percibir un horizonte nuevo, más allá de un universo institucional cerrado, y se sienten estimulados a inventar nuevos modos de vida o nuevas inserciones profesionales.

Finalmente, el debate que se instaura hoy día, cada vez con más fuerza, sobre el tema de las formas de lucha revolucionaria y de la diversidad de acciones llevadas a cabo en direc-

INSTITUTO PAULO FREIRE

Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22

Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589

05061-100 - São Paulo - SP - Brasil

E-mail: ipf@paulofreire.org

ción a un cambio social radical, permiten incluir a Illich y Freire en una discusión que el marxismo dogmático ha evitado durante largo tiempo. Abordando temas tales como el rol del factor subjetivo (la toma de conciencia) en el proceso de transformación de la realidad, de la articulación entre el desarrollo intelectual individual y la liberación colectiva, del combate contra la alienación y el descubrimiento de la autonomía creadora, de la búsqueda de formas nuevas de organización que combinan las exigencias de eficacia con el ejercicio de la autogestión, Illich y Freire reúnen y clarifican numerosas preguntas que se nos plantean a muchos de nosotros en nuestra práctica cotidiana.

* * *

Este artículo ha sido traducido de un documento publicado por el IDAC (INSTITUTO DE ACCION CULTURAL) con el que CUADERNOS DE PEDAGOGIA sostuvo una entrevista que esperamos fructifique en colaboraciones futuras.

Ellos definen así sus objetivos:

«Este instituto es un colectivo dirigido por Paulo Freire y que, a inicios de 1973, comenzó la publicación de una serie de documentos (4 números al año) que tratan de la *concientización* como instrumento de liberación en el proceso de educación, de desarrollo y de cambio social. Ese equipo-colectivo entiende que este término como el proceso a través de el que nos hacemos conscientes de nuestra realidad sociocultural, superamos las alienaciones y contradicciones a las que estamos sometidos a la vez que nos afirmamos como sujetos conscientes y creadores de nuestro propio devenir histórico.»

Han publicado ya varios documentos (se pueden solicitar en francés o en inglés) sobre diversos temas:

- N.º 1. *Concientización y revolución. Una conversación con P. Freire* (primavera de 1973. Agotado).
- N.º 2. *La ayuda al «Tercer Mundo»: el desarrollo imposible* (primavera de 1973).
- N.º 3. *La liberación de la mujer: cambiar el mundo, reinventar la vida* (verano de 1973).
- N.º 4. *Educación política: una experiencia en Perú* (otoño de 1973).
- N.º 5/6. *Revuelta en la sociedad represiva: la ampliación del terreno político en los U.S.A.* (invierno de 1973/74).
- N.º 7. *El dibujo de humor como instrumento de educación política.*

Además de la publicación de Documentos, el IDAC se orienta hacia trabajos de investigación y actuación y en la creación de seminarios y grupos de trabajo.

CUADERNOS DE PEDAGOGIA facilita con interés la dirección del IDAC para que, los lectores que lo deseen, se pongan en contacto con él:

INSTITUT D'ACTION CULTURELLE
27, chemin des Crêts
1218 Grand-Sacconex
GINEBRA (SUIZA)

R. D. de O. - P. D.