

La naturaleza política de la educación

Cultura, poder y liberación

Paulo Freire

Introducción de Henry A. Giroux



Temas de educación
Paidós



Ministerio de Educación y Ciencia

FUNAMB

FUERZA NACIONAL MAGISTERIAL

Construyendo Educación Popular

"Una Escuela Popular es posible... Otra practica sindical es Urgente"

La naturaleza política de la educación

1. J. Champion, *El niño en su contexto*
2. P. Woods, *La escuela por dentro*
3. C. Solomon, *Entornos de aprendizaje con ordenadores*
4. D. L. Stufflebeam y A. J. Shinkfield, *Evaluación sistemática*
5. R.S. Nickerson, D. N. Perkins y E. E. Smith, *Enseñar a pensar*
6. M.W. Apple, *Educación y poder*
7. J. Cook-Gumperz, *La construcción social de la alfabetización*
8. T. Husén, *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*
9. D. Edwards y N. Mercer, *El conocimiento compartido*
10. N. Entwistle, *La comprensión del aprendizaje en el aula*
11. I. Selmes, *La mejora de las habilidades para el estudio*
12. S. J. Ball, *La micropolítica de la escuela*
13. P. Langford, *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela primaria*
14. G. Kirk, *El currículum básico*
15. M. Warnock, *Una política común de educación*
16. P. Freire y D. Macedo, *Alfabetización*
17. M. W. Apple, *Maestros y textos*
18. H. A. Giroux, *Los profesores como intelectuales*
19. P. Freire, *La naturaleza política de la educación*

PAULO FREIRE

LA NATURALEZA POLITICA DE LA EDUCACION

Cultura, poder y liberación

Introducción de Henry A. Giroux



Ediciones Paidós
Barcelona - Buenos Aires - México



Ministerio de Educación y Ciencia

Titulo original: *The Politics of Education. Culture, Power and Liberation*
Publicado en inglés por Bergin and Garvey Publishers, Inc., Massachusetts, 1985

Traducción de Silvia Horvath

Cubierta de Ferran Cartes

1ª edición, 1990

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los propietarios del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

© 1985 by Bergin and Garvey Publishers, Inc., Massachusetts

© de la presente edición: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria, s/n, Madrid y

Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,

Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona.

Coeditan: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN: 84-7509-596-8

Depósito legal: B-6.992/1990

N.º P.O.: 176-90-038-7

Impreso en Hurope, S.A.,

C/. Recaredo, 2 - 08005 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain

Sumario

| | |
|---|-----|
| Prefacio <i>Donaldo P. Macedo</i> | 9 |
| Introducción, <i>Henry A. Giroux</i> | 13 |
| Una breve explicación. | 27 |
| 1. El acto de estudiar | 29 |
| 2. Alfabetización de adultos: visión crítica y visión ingenua | 33 |
| 3. Los campesinos y sus textos de lectura | 45 |
| 4. Acción cultural y reforma agraria. | 53 |
| 5. El rol del trabajador social en el proceso de cambio | 59 |
| 6. La alfabetización de adultos como acción cultural para la libertad | 63 |
| 7. Acción cultural y concienciación | 85 |
| 8. El proceso de alfabetización política | 113 |
| 9. Educación humanista. | 121 |
| 10. La educación, la liberación y la Iglesia | 129 |
| 11. Elogio de <i>A Black Theology of Liberation</i> , de James Cone | 149 |
| 12. Diálogo con Paulo Freire | 153 |
| 13. Llamada a la concienciación y a la desescolarización | 165 |
| Revisión de la pedagogía crítica: entrevista a Paulo Freire | 171 |
| Índice analítico | 197 |

PREFACIO

Uno de los temas centrales del trabajo de Paulo Freire es su insistencia en la necesidad de que los lectores asuman una actitud crítica al abordar un texto. Es decir, los lectores no deben simplemente aceptar lo que se dice de modo pasivo, sólo porque lo haya dicho el autor, sino que deben evaluar críticamente el texto. Los lectores deberían estar dispuestos a cuestionar y poner en duda lo que han leído.

Si bien el desafío que propone Freire me sirvió de inspiración durante mucho tiempo, debo admitir que no llegué a comprender en profundidad el significado de esta insistencia respecto de una actitud crítica y cuestionaria en los lectores, hasta que me enfrenté a las muchas dimensiones del pensamiento de Freire cuando traducí este libro. Para evitar errores de traducción graves e imperdonables que distorsionaran sus enérgicas y brillantes ideas, me vi forzado a leer y releer meticulosamente cada palabra, cada frase, cada párrafo, para comprometerme en un diálogo más profundo con el autor a través de su libro. Para poder volcar sus conceptos al inglés, conservando su fuerza sin sacrificar la musicalidad y poesía de su elocuente prosa, yo tenía que llegar a entender y vivir dichos conceptos en profundidad. Esto no ha sido en modo alguno una tarea sencilla. Tal como nos recuerdan Edwin y Willa Muir,

hacer una traducción era como picar piedras, pero por supuesto no estaba bien que yo lo dijese. Traducir un idioma extranjero a la propia lengua es tan extenuante como picar piedras, pero hasta ahí llega la semejanza. No se trata con bloques de palabras que tengan que ser recortadas para adoptar otras formas; uno se encuentra luchando con algo que es a la vez más sólido y más fluido. El espíritu de un idioma hace que el pensamiento fluya por caminos que resultan considerablemente diferentes a los de la propia lengua. Al traducir es necesario

cambiar la estructura misma del pensamiento, lo que me parece más difícil que ofrecer los equivalentes de las palabras y los giros idiomáticos.¹

Tal como señalara sucintamente Chukovsky, el traductor debe tener la libertad de recrear: «El logro más importante del traductor reside en recrear los pensamientos del autor, su “rostro”, su “voz”, en su propia versión del texto...».² Yo he tratado de recrear la voz del autor con la ayuda de muchos amigos, el mismo Paulo Freire, Henry Giroux y Jack Kimball.

La traducción de este libro me planteaba un desafío constante y provocador; cómo preservar, en inglés, la fuerza del pensamiento de Freire, conservando al mismo tiempo la fluidez de su estilo. En aquellos casos en que el pensamiento se oponía a la forma, opté por el primero. Esto resulta particularmente válido para ciertos términos que no se pueden traducir al inglés fácilmente, como *mecanicista* y *tecnicista*. Tal como se utilizan originalmente, estos términos significan algo más que «mecánico» y «técnico», respectivamente. En realidad, implican una ideología con intereses subyacentes que legitiman formas específicas de relaciones sociales. En nuestras discusiones en torno a la traducción, Freire sostenía que si los lectores norteamericanos no empiezan a aceptar palabras acuñadas en otros idiomas, de la misma manera en que otros idiomas rápidamente incorporan palabras acuñadas en inglés, acabarán desarrollando una forma de colonialismo lingüístico.

Había otros términos para los cuales sólo podía ofrecer una mera aproximación, y aún otros que resultaban intraducibles. De estos últimos se ofrece una definición.

El *asentamiento* es una organización económica de producción agrícola adoptada de forma experimental en Chile, y probablemente en otros países, durante el período de reforma agraria. En dichas organizaciones, la propiedad pertenece a la comunidad, y la administración del proceso productivo es controlada por los campesinos. Un *círculo de cultura* es un grupo de individuos ocupados en el aprendizaje de la lectoescritura, y en el análisis político de su realidad inmediata y de los intereses nacionales. En los círculos de cultura, la lectura exige algo más que la decodificación de los símbolos lingüísticos. Se concibe como una «lectura» social y política de la realidad. El *equipo central* se refiere a los coordinadores responsables de la alfabetización y de otras actividades de los círculos de cultura. *Latifundio* es una palabra española y portuguesa de origen latino que denomina la propiedad privada de una gran extensión de tierra.

Esta traducción no hubiera resultado posible sin la generosa colaboración de muchos amigos. Doy las gracias a mis colegas de la Universidad de

1. Edwin y Willa MUIR, «Translating from the German», en *On Translation*, comp. por Reuben A. BROWER, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1959.

2. Kornei CHUKOVSKY, *A Noble Art* (*Vysokoe iskusstvo*), Moscú, Gosudarstvennoe Izdatel'stvo «Khudozhestvennaia Literatura», 1941.

Massachusetts-Boston, en especial a Mary Anne Ferguson, Neal Bruss, Gilman Herbert y Vivian Zamel, que me ofrecen un entorno estimulante y el tipo de apoyo que necesitan los objetivos académicos. Quisiera agradecer a mi amigo y mentor, Henry Giroux, su orientación, y sobre todo su fe en mí. También tengo que dar las gracias a Jack Kimball, poeta, que comprendió la necesidad de preservar en inglés la fuerza del pensamiento de Freire sin sacrificar demasiado la poesía de su prosa. Sin él, hubiera resultado muy difícil superar muchos de los obstáculos con que me enfrenté en el curso de esta traducción. Quiero también expresar mi agradecimiento a Dale Koike por su cuidadosa lectura del manuscrito y por sus invalorable comentarios y ayuda. Por último, quiero también expresar mi agradecimiento a mi familia por su paciencia y su entusiasta apoyo.

Donald P. MACEDO
Universidad de Massachusetts, Boston

INTRODUCCION

por HENRY A. GIROUX

El libro más reciente de Paulo Freire ve la luz en un momento muy importante para la educación. En los Estados Unidos de Norteamérica las escuelas se han convertido en el centro de un intenso debate nacional forjado en un discurso que une a los conservadores y a los radicales en su denuncia de las escuelas públicas y de la educación en Norteamérica. Si bien las críticas específicas varían según las diferentes posiciones ideológicas, los críticos comparten un discurso inmerso en un lenguaje de crisis y crítica. Para los conservadores, dicho lenguaje aparece con claridad cuando afirman que las escuelas no han logrado tomarse en serio su supuesto compromiso con las exigencias de la racionalidad capitalista y los imperativos de la economía de mercado. La crisis a que se alude en este caso consiste en la recesión de la economía norteamericana y el papel cada vez menor que los Estados Unidos de Norteamérica desempeñan en la definición de las cuestiones mundiales. Por contraste, muchos, desde la izquierda radical, desprecian a las escuelas como meros reflejos del mercado laboral. En tanto centros reproductores que proporcionan fluidamente los conocimientos, habilidades y relaciones sociales necesarias para el funcionamiento de la economía capitalista y la sociedad dominante, la educación pública ya no brinda los instrumentos necesarios para la acción transformadora y el pensamiento crítico. En tanto lugar de trabajo y dominio de la cultura de masas, las escuelas se han convertido en un dispositivo de la reproducción cultural y económica. En el marco de estas posturas opuestas, el lenguaje de la crisis y la crítica se ha convertido o bien en el discurso de la dominación, o en el discurso de la desesperanza.

El trabajo más reciente de Paulo Freire representa una alternativa teóricamente estimulante y políticamente viable al *impasse* que la teoría y la práctica educativa experimentan actualmente a escala mundial. Freire ha hecho suya la herencia olvidada de ideas emancipadoras presentes en aquellas versiones

de la filosofía secular y religiosa inserta en el corpus de pensamiento burgués. También ha incorporado críticamente a su trabajo una tradición de pensamiento radical sin asimilar muchos de los problemas que históricamente lo han contaminado. Ereire ha logrado combinar lo que yo llamo el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad.

Utilizando el lenguaje de la crítica, Freire ha diseñado una teoría de la educación que considera seriamente la relación existente entre la teoría radical crítica y los imperativos del compromiso y la lucha radicales. A partir de sus experiencias en Latinoamérica, Africa y Norteamérica, ha generado un discurso que profundiza en nuestra comprensión de la dinámica y la complejidad de la dominación. En este sentido, Freire ha argumentado correctamente que la dominación no puede reducirse exclusivamente a una forma de dominación de clase. Utilizando la noción de la diferencia como hilo conductor teórico, Freire rechaza la idea de que exista una forma universalizada de opresión. Por lo contrario, dentro de diferentes campos sociales, identifica y localiza formas de sufrimiento que hablan de modos particulares de dominación y, consecuentemente, diversas formas de lucha y resistencia colectivas. Al reconocer que ciertas formas de opresión no pueden reducirse a la opresión de clase, Freire se aparta de los análisis marxistas estándar, argumentando que la sociedad contiene una multiplicidad de relaciones sociales contradictorias, que pueden servir como base para que los grupos sociales luchen y se organicen. Esto resulta claro en aquellas relaciones sociales en las que se debaten las condiciones ideológicas y materiales de la discriminación racial, sexual y de edad.

Resulta igualmente importante comprender que la dominación es algo más que la simple imposición arbitraria del poder de un grupo sobre otro. Para Freire, por el contrario, la lógica de la dominación representa una combinación de prácticas ideológicas y materiales, históricas y contemporáneas, que jamás resultan totalmente fructíferas, que siempre contienen contradicciones, y que se combaten constantemente en el marco de relaciones de poder asimétricas. En este caso, lo que subyace al lenguaje de la crítica de Freire es la comprensión de que la historia jamás queda excluida, y de que así como las acciones de hombres y mujeres se ven limitadas por las restricciones específicas en que se encuentren, son también hombres y mujeres quienes generan dichas restricciones, igual que las posibilidades que pueden abrirse al desafiarlas. En el marco de esta coyuntura teórica, Freire introduce una nueva dimensión en la teoría y la práctica educativa radical. Digo que es nueva porque él vincula el proceso de lucha a las particularidades de las vidas de las personas, al tiempo que aboga por la fe en la capacidad de los oprimidos para luchar en pos de su propia liberación. Esta concepción de la educación sigue los cánones de algo que supera a la crítica y el pesimismo orwelliano; es un discurso que genera un nuevo punto de partida al tratar de que las esperanzas se materialicen y la desesperanza pierda fuerza de convicción.

De acuerdo con la concepción de Freire, la educación se convierte tanto

en un ideal como en un referente del cambio, al servicio de una nueva clase de sociedad. En tanto ideal, la educación «habla» a una forma de política cultural que trasciende los límites teóricos de cualquier doctrina política específica, al tiempo que vincula la teoría y la práctica social a los aspectos más profundos de la emancipación. De este modo, como expresión de una teoría social radical, la política cultural de Freire resulta más amplia y fundamental que cualquier discurso político específico, tal como la teoría marxista clásica, un punto que a menudo confunde a sus críticos. De hecho, su política cultural representa un discurso teórico cuyos intereses subyacentes giran en torno a una lucha contra todas las formas de dominación subjetiva y objetiva, así como a una lucha por alcanzar formas de conocimiento, habilidades y relaciones sociales que proporcionen las condiciones necesarias para la emancipación social, y por ende individual.

Como referente del cambio, la educación representa tanto un tipo particular de compromiso con la sociedad dominante, como un lugar dentro de la misma. Para Freire, la educación incluye y trasciende la noción de escolaridad. Las escuelas representan sólo uno de los importantes centros en que se materializa la educación, donde hombres y mujeres producen y son el producto de relaciones sociales y pedagógicas específicas. En la concepción de Freire, la educación representa tanto una lucha por el sentido, como una lucha respecto de las relaciones de poder. Su dinámica se forja en la relación dialéctica que existe entre los individuos y los grupos que viven sus vidas en el marco de condiciones históricas y restricciones estructurales específicas, y aquellas formas culturales e ideológicas que dan lugar a las contradicciones y luchas que definen la realidad de sociedades diversas. La educación es aquel terreno en que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura. En tanto referente del cambio, la educación representa una forma de acción que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y de la posibilidad. Representa la necesidad que sienten los educadores de establecer un apasionado compromiso por lograr que lo político se convierta en algo más pedagógico, es decir, para que la reflexión y la acción críticas se conviertan en parte fundamental de un proyecto social que no sólo implica formas de opresión sino que también desarrolla una profunda y obediente fe en la lucha por humanizar la vida en sí. Es la peculiar naturaleza de este proyecto social lo que otorga al trabajo de Freire su distinción teórica.

La distinción teórica del presente libro puede comprenderse mejor si se considera brevemente la posición del discurso de Freire entre dos tradiciones radicales. Por un lado, el lenguaje de la crítica tal como se expresa en el trabajo de Freire, encarna muchos de los análisis que caracterizan a lo que se ha llamado la nueva sociología de la educación. Por el otro, la filosofía de esperanza

y lucha de Freire está arraigada en un lenguaje de posibilidad que se nutre extensamente de la tradición de la teología de la liberación. A partir de la fusión de estas dos tradiciones, Freire ha producido un discurso que no sólo otorga significado y coherencia teórica a su trabajo, sino que también proporciona la base para una teoría más comprensiva y crítica de la lucha pedagógica.

La nueva sociología de la educación y el lenguaje de la crítica

La nueva sociología de la educación emergió con toda su fuerza en Inglaterra y los Estados Unidos a principios de los años setenta como respuesta crítica a lo que puede, con cierta ligereza, llamarse el discurso de la teoría y la práctica educativa tradicionales. La cuestión central a través de la cual desarrolló su crítica de la escolaridad tradicional, así como su propio discurso teórico era típicamente freireriano: cómo se puede lograr que la educación resulte significativa de un modo que sea crítico, e, idealmente, emancipatorio.

Los críticos radicales, en su mayoría, coincidían en que los tradicionalistas habían ignorado generalmente la cuestión, y evitado el tema intentando paradójicamente despolitizar el lenguaje de la escolaridad, mientras a la vez reproducían y legitimaban ideologías capitalistas. La expresión más obvia de este enfoque residía en el discurso positivista utilizado por los teóricos tradicionales de la educación. En este caso, un discurso de corte positivista tenía como principal preocupación el dominio de técnicas pedagógicas y la transmisión de conocimientos útiles para la sociedad existente. Según la concepción tradicional del mundo, las escuelas eran simplemente centros de instrucción. Se ignoraba el hecho de que fuesen también centros culturales y políticos, y la noción de que representaban áreas de contención frente a grupos con diferente habilitación cultural y económica.

Para el discurso de la nueva sociología de la educación, la teoría educativa tradicional suprimía cuestiones de importancia referidas a las relaciones entre el conocimiento, el poder y la dominación. A partir de esta crítica emergió un nuevo lenguaje teórico y un modo crítico que sostenía que las escuelas no brindaban oportunidades para la habilitación individual y social en el conjunto de la sociedad, según la tradición humanista occidental. Por el contrario, los críticos de izquierda proporcionaban argumentos teóricos y enormes cantidades de evidencia empírica para señalar que, de hecho, las escuelas no eran otra cosa que agentes de reproducción social, económica y cultural. Cuando mucho, la escolaridad oficial ofrecía movilidad individual limitada a miembros de las clases trabajadoras y otros grupos oprimidos, y en última instancia eran poderosos instrumentos de reproducción de relaciones de producción capitalista y de ideologías de legitimación de la vida cotidiana.

Los críticos radicales adscritos a la nueva sociología de la educación proporcionaron una variedad de útiles modelos de análisis para desafiar la ideología

educativa tradicional. Frente a la premisa conservadora según la cual las escuelas transmiten conocimientos objetivos, los críticos radicales desarrollaron teorías acerca del *currículum oculto*, así como teorías sobre la ideología, reveladoras de los intereses subyacentes a formas específicas de conocimiento. En lugar de concebir el conocimiento escolar como algo objetivo cuyo único destino es su transmisión a los estudiantes, los promotores de la nueva sociología de la educación argumentaban que el conocimiento escolar era una representación particular de la cultura dominante, elaborada a través de un proceso selectivo de énfasis y exclusiones. Frente a la pretensión de que las escuelas eran sólo centros de instrucción, los críticos radicales apuntaban a la transmisión y reproducción de una cultura dominante a través de las escuelas, con un ordenamiento y preferencia selectivos de formas específicas de lenguaje, de modos de razonamiento, de relaciones sociales, y de formas y experiencias sociales. Según esta concepción, la cultura estaba vinculada al poder y a la imposición de un conjunto específico de códigos y experiencias de la clase dominante. Más aún, la cultura escolar funcionaba no sólo para confirmar y privilegiar a los estudiantes de las clases dominantes, sino también, a través de la exclusión y la ofensa, para desacreditar las historias, experiencias y sueños de los grupos sometidos. Por último, frente a la afirmación de los educadores tradicionales de que las escuelas eran instituciones relativamente neutras, los críticos radicales esclarecieron el mundo en que el Estado, por medio de subsidios selectivos, políticas de acreditación y poderes legales, daban forma a las prácticas escolares según los intereses de la lógica capitalista.

Para la nueva sociología de la educación, las escuelas se analizaban principalmente en el marco del lenguaje de la crítica y la dominación. Dado que la naturaleza de las escuelas se concebía como algo fundamentalmente reproductor, los críticos de izquierda no lograron brindar un discurso programático que permitiera establecer prácticas hegemónicas opuestas. En este caso, la agonía de la izquierda residía en que su lenguaje crítico no ofrecía esperanza alguna (a maestros, padres o estudiantes) de librar una lucha política dentro de las mismas escuelas. Consecuentemente, el lenguaje de la crítica quedó sumido en el discurso de la desesperación.

Mientras trabajaba con comunidades campesinas brasileñas, Freire demostró que su trabajo presentaba una notable similitud con algunos de los principios teóricos fundamentales de la nueva sociología de la educación. Al redefinir y politizar la noción de alfabetización, Freire desarrolló un tipo similar de análisis crítico en el que afirmaba que las formas tradicionales de la educación funcionan principalmente para cosificar y alienar a los grupos sometidos. Más aún, Freire estudió en profundidad la naturaleza reproductiva de la cultura dominante y analizó sistemáticamente cómo funcionaba a través de prácticas sociales y textos específicos para producir y mantener una «cultura del silencio» entre los campesinos brasileños. Si bien Freire no utilizó el término *currículum oculto* como parte de su discurso, presentó enfoques pedagógicos a través de los cuales

los grupos de educandos pudieran decidir prácticas ideológicas y materiales, desenmascarando luego en éstas la lógica de la dominación y la opresión en su forma, su contenido y sus selectivas omisiones. Freire vinculó la selección, discusión y evaluación del conocimiento a los procesos pedagógicos que brindaban un contexto para tal actividad. Según su punto de vista, era imposible separar una de otra, y toda práctica pedagógica viable debía vincular las formas radicales de conocimiento con las correspondientes prácticas sociales radicales.

La mayor diferencia entre el trabajo de Freire y la nueva sociología de la educación es que esta última parecía comenzar y concluir en la lógica de la reproducción política, económica y cultural, mientras que el análisis de Freire comienza con el proceso de producción, es decir, con las diversas formas en que los seres humanos construyen su decir y legitiman sus experiencias contradictorias en el marco de situaciones y limitaciones históricas específicas. La reproducción de la lógica capitalista y de otras formas de opresión fue sólo un momento político y teórico en el proceso de la dominación, más que un aspecto integrador de la existencia humana. Era algo que se debía decodificar, desafiar y transformar, pero sólo en el marco del discurso, las experiencias y las historias presentes de los mismos individuos oprimidos. En este pasaje del discurso de la reproducción y la crítica al lenguaje de la posibilidad y el compromiso, Freire apela a otras tradiciones y modalidades para llegar a una pedagogía más comprensiva y radical.

La teología de la liberación y el lenguaje de la posibilidad

En la política y pedagogía de Freire resulta central la concepción filosófica de una humanidad liberada. La naturaleza de esta concepción está basada en el respeto por la vida y en el reconocimiento de que la esperanza y la visión de futuro que la inspiran no apuntan tanto a brindar consuelo a los oprimidos como a promover formas permanentes de crítica y lucha contra las fuerzas objetivas de la opresión. Al combinar la dinámica de la crítica y la lucha colectiva con una filosofía de la esperanza, Freire ha creado un lenguaje de posibilidad arraigado en lo que él denomina una visión profética permanente. Subyace a esta visión profética una fe, que según dice Dorothee Soelle en *Choosing Life*, «nos hace presente la vida, haciéndola por lo tanto posible... Implica decir "SI" a la vida... lo que presupone nuestro poder para luchar».

El ataque de Freire contra todas las formas de opresión, su invitación a vincular la crítica ideológica con la acción colectiva, y la visión profética nuclear de su política, deben mucho al espíritu y a la dinámica ideológica que a un mismo tiempo han dado forma y caracterizado a las teologías de la liberación que emergieron fundamentalmente en Latinoamérica desde principios de la década de los setenta. De un modo verdaderamente dialéctico, Freire ha criticado y rescatado el reverso radical del cristianismo revolucionario. Tal como ha de

descubrir el lector en este libro, Freire critica a la iglesia reaccionaria con gran dureza. Al mismo tiempo, sitúa su fe y su sentido de la esperanza en el Dios de la historia y de los oprimidos, cuyas enseñanzas, según las palabras del mismo Freire, hacen imposible «reconciliar el amor cristiano con la explotación de los seres humanos».

En el marco del discurso de las teologías de la liberación, Freire concibe un poderoso antídoto teórico al cinismo y la desesperanza de muchos críticos radicales de izquierda. El carácter utópico de su análisis es concreto en su naturaleza y su atractivo, tomando como punto de partida a los protagonistas colectivos de los diferentes marcos históricos y la particularidad de sus problemas y las formas de opresión que sufren. Es utópico únicamente en tanto no se rinde a los riesgos y peligros que afrontan todos los desafíos planteados a las estructuras de poder dominantes. Es profético en tanto concibe el reino de Dios como algo que debe ser creado en la tierra pero únicamente a través de la fe tanto en otros seres humanos como en la necesidad de la lucha permanente. La noción de fe que surge del trabajo de Freire se sustenta en la memoria de los oprimidos, el sufrimiento que no debe continuar, y la necesidad de no olvidar jamás que la visión profética es un proceso continuo, un aspecto vital de la naturaleza misma de la vida humana. En resumen, al combinar los discursos de la crítica y de la posibilidad, Freire une la historia y la teología para proporcionar la base teórica de una pedagogía radical que combina la esperanza, la reflexión crítica y la lucha colectiva.

En esta coyuntura, el trabajo de Paulo Freire deviene crucial para el desarrollo de una pedagogía radical, ya que en su trabajo hallamos al dialéctico de la emancipación y la contradicción. En su trabajo se desarrolla un discurso que salva la brecha de la relación entre la identidad y la estructura, un discurso que sitúa la actividad humana en las restricciones forjadas por las prácticas históricas y contemporáneas, al tiempo que apunta a los posibles espacios, contradicciones y formas de resistencia que permiten la lucha social. Finalmente, volveré con brevedad sobre los elementos teóricos del trabajo de Freire que resultan esenciales para el desarrollo de un nuevo lenguaje y la constitución teórica de una teoría radical de la pedagogía, particularmente en un contexto norteamericano.

Antes de empezar, debo establecer dos salvedades. En primer lugar, tal como quedará claro en este libro, ya no es posible tildar de irrelevante al modelo de análisis de Freire en el contexto norteamericano. Los críticos han sostenido que sus experiencias con los campesinos brasileños no pueden traducirse adecuadamente a las necesidades de los educadores de los más adelantados países industriales occidentales. A través de la fuerza de sus ejemplos y la variedad de experiencias pedagógicas que se brindan en este libro, Freire deja bastante claro que el contexto de su trabajo es de alcance internacional. El no extrae sus experiencias exclusivamente de Brasil, sino que incluye asimismo discusiones pedagógicas basadas en sus trabajos en Chile, Africa y los Estados Unidos.

Más aún, sus críticas abarcan tanto la educación de adultos como las prácticas pedagógicas de la Iglesia Católica, los trabajadores sociales y la educación pública. Tal como ha señalado con frecuencia, el objeto de su análisis y del lenguaje que utiliza es válido para los oprimidos de todas partes; su concepción del tercer mundo es más *ideológica y política* que meramente geográfica.

Esto lleva a la segunda salvedad. Para ser fiel al espíritu de los más profundos principios pedagógicos de Freire, es necesario aclarar que él jamás sosten-
dría que su trabajo intenta adaptarse a base o contexto pedagógico alguno, como si se tratara de un patrón. Lo que Freire brinda es un metalenguaje que genera una serie de categorías y prácticas sociales que deben mediatizar críticamente aquellos que pueden utilizarlas debido a su potencial clarificador con respecto a diferentes contextos y coyunturas históricas. El trabajo de Freire no intenta ofrecer fórmulas radicales que se conviertan en modalidades inmediatas de pedagogía crítica; antes bien, se trata de una serie de indicadores teóricos que necesitan ser decodificados y asumidos críticamente en el marco de los contextos específicos en que puedan resultar de utilidad.

Freire y el discurso del poder

TM?

Freire ofrece una de las concepciones más dialécticas acerca del poder en la teoría social contemporánea. El poder se percibe simultáneamente como una fuerza negativa y positiva; su carácter es dialéctico y su modo operativo es siempre algo más que simplemente represor. Para Freire, el poder trabaja sobre y a través de las personas. Por un lado, esto significa que la dominación nunca resulta tan completa como para experimentar al poder sólo como una fuerza negativa. Por el otro lado, significa que el poder se encuentra en la base de todas las formas de comportamiento en que las personas resisten, luchan o peleen por su imagen de un mundo mejor. En un sentido general, la teoría de Freire sobre el poder y su naturaleza dialéctica sirven a la importante función de ampliar el terreno sobre el cual opera. En este caso, el poder no se agota en aquellas esferas públicas y privadas en que operan los gobiernos, las clases regentes y otros dominantes. Es más ubicuo y se expresa en una serie de espacios y esferas públicas opuestas que tradicionalmente se han caracterizado por la *ausencia* de poder, y por ende, de toda forma de resistencia.

La concepción de Freire sugiere no sólo una perspectiva alternativa frente a los teóricos radicales atrapados en la camisa de fuerza de la desesperanza y el cinismo; también subraya que siempre existen quiebras, tensiones y contradicciones en varios ámbitos sociales tales como las escuelas, donde el poder a menudo se ejercita como una fuerza positiva en nombre de la resistencia. Más aún, Freire entiende que el poder como forma de dominación no es simplemente algo impuesto por el Estado a través de agentes tales como la policía, el ejército y los tribunales. La dominación también se expresa mediante la ma-

nera en que el poder, la tecnología y la ideología se unen para producir formas de conocimiento, relaciones sociales y otras formas culturales concretas que operan para silenciar activamente a las personas. Pero la sutileza de la dominación no se agota simplemente refiriéndose a aquellas formas culturales que agobian a diario a los oprimidos; también se la puede hallar en la forma en que los oprimidos internalizan su propia opresión y por ende participan de ella. Este es un punto importante del trabajo de Freire que señala las formas en que la dominación se experimenta subjetivamente a través de su internalización y sedimentación en las necesidades mismas de la personalidad. De lo que aquí se trata, en el pensamiento de Freire, es de un importante intento de examinar los aspectos psíquicamente represores de la dominación, y, como consecuencia, los posibles obstáculos internos para el autoconocimiento y para formas de emancipación social e individual.

La concepción de Freire acerca de la dominación y la forma en que el poder opera represivamente sobre la psique, amplía la concepción del aprendizaje para incluir el modo en que el cuerpo aprende tácitamente, cómo el hábito se traduce en historia sedimentada y cómo el conocimiento en sí mismo puede bloquear el desarrollo de ciertas subjetividades y formas de experimentar el mundo. Esta percepción del conocimiento es importante porque apunta a concepciones radicalmente diferentes del modo en que formas emancipatorias de conocimiento pueden ser rechazadas por aquellos que más podrían beneficiarse a partir de ellas. En este caso, la acomodación de los oprimidos a la lógica de la dominación puede adoptar la forma de modos de conocimiento activamente resistentes, que plantean un desafío a su propia concepción del mundo. Más que una aceptación pasiva de la dominación, esta forma de conocimiento se convierte en una dinámica activa de la negación, la resistencia activa a escuchar, a oír o a afirmar las propias posibilidades. La cuestión pedagógica que surge de esta concepción de la dominación es: ¿de qué forma pueden los educadores radicales evaluar y abordar los elementos de represión y olvido que se encuentran en el corazón de este tipo de dominación? ¿Cómo se explican las condiciones que producen la negativa a conocer o a aprender con respecto al conocimiento que podría desafiar la misma naturaleza de la dominación?

El mensaje que emerge de la pedagogía de Freire es relativamente claro. Para que los educadores radicales comprendan el significado de la liberación, deben, en primer lugar, ser conscientes de la forma que adopta la dominación, la naturaleza de su situación y los problemas que plantea a aquellos que la experimentan como una fuerza tanto subjetiva como objetiva. Pero un proyecto así sería imposible a menos que uno tuviese en cuenta como punto de partida de tal análisis las particularidades históricas y culturales, las formas de vida social, de los grupos sometidos y oprimidos. He de referirme ahora a este aspecto del trabajo de Freire.

Freire y su filosofía de la experiencia y la producción cultural

Uno de los elementos más importantes que proporciona Freire para la formación de una pedagogía radical es su concepción de la experiencia y la producción cultural. La noción de Freire sobre la cultura está reñida tanto con las posturas conservadoras como con las progresistas. En el primer caso, rechaza la idea de que la cultura pueda ser simplemente dividida en formas superiores, populares e inferiores, donde las superiores representan la herencia más adelantada de una nación. Según esta postura, la cultura oculta las ideologías que legitiman y distribuyen formas específicas de cultura como si no estuviesen relacionadas con los intereses de la clase gobernante y las configuraciones de poder existentes. En el segundo caso, rechaza la noción según la cual el momento de la creación cultural concierne únicamente a los grupos dominantes y estas formas culturales contienen sólo las semillas de la dominación. En relación a esta posición, igualmente rechazada por Freire, hallamos la suposición de que los grupos oprimidos, por su misma situación en el aparato de la dominación, poseen una cultura progresista y revolucionaria que sólo necesita liberarse de los grilletes de la dominación de la clase gobernante.

Para Freire, la cultura es la representación de las experiencias vividas, de los artefactos materiales y de las prácticas forjadas en el marco de las relaciones desiguales y dialécticas que los diferentes grupos establecen en una sociedad determinada en un momento histórico particular. La cultura es una forma de producción cuyos procesos están íntimamente conectados con la estructuración de diferentes formaciones sociales, en particular aquellas relaciones con la edad, el género, la raza y la clase. Es asimismo una forma de producción que ayuda a los seres humanos a transformar la sociedad a través de su uso del lenguaje y otros recursos materiales. En este caso, la cultura está íntimamente relacionada con la dinámica del poder y produce asimetrías en la habilidad que poseen los individuos y los grupos para definir y alcanzar sus objetivos. Lo que es más, la cultura también es un campo de lucha y contradicción, y no existe una única cultura en el sentido homogéneo. Por el contrario, hay culturas dominantes y sometidas que expresan diferentes intereses y operan desde sectores de poder desiguales y diferentes.

Freire aboga por una noción de poder cultural que tome como punto de partida las particularidades históricas y sociales, los problemas, el sufrimiento, las visiones y los actos de resistencia, que constituyen las formas culturales de los grupos sometidos. La noción de Freire sobre el poder cultural posee un doble foco, como parte de su estrategia para que lo político devenga más pedagógico. En primer lugar, argumenta que los educadores tienen que trabajar con las experiencias que los estudiantes, los adultos y otros educandos traen a las escuelas y otros centros educativos. Esto implica someter aquellas experiencias, en sus formas públicas y privadas, a debate y confirmación; significa

legitimar tales experiencias a fin de brindar un sentido de autoafirmación a los que las viven y experimentan, y a proporcionar las condiciones para que los estudiantes y los demás puedan desplegar una voz y una presencia activas. La experiencia pedagógica se convierte aquí en una invitación a exponer los lenguajes, sueños, valores y encuentros que constituyen las vidas de aquellos cuyas historias son, con frecuencia, activamente silenciadas. Pero Freire hace algo más que luchar por la legitimación de la cultura de los oprimidos. También reconoce que tales experiencias son contradictorias por naturaleza y que no sólo contienen un potencial radical sino también la semilla de la dominación. El poder cultural, en este caso, da un giro y remite a la necesidad de *trabajar sobre* las experiencias que constituyen las vidas de los oprimidos. Esto significa que tales experiencias deben recuperarse críticamente en sus diversas formas culturales, a fin de revelar tanto sus puntos fuertes como sus debilidades. Más aún, esto significa que la autocrítica es alabada en nombre de una pedagogía radical destinada a desenterrar y apropiarse críticamente de aquellos desconocidos momentos emancipadores del conocimiento y la experiencia burgueses que proporcionan la capacitación que han de necesitar los oprimidos para poder ocupar puestos de liderazgo en la sociedad dominante.

Lo que resulta sorprendente en esta concepción es que Freire haya formulado una teoría del poder y la producción cultural que parte de la noción de educación popular. En lugar de partir de generalizaciones abstractas acerca de la naturaleza humana, aboga acertadamente por principios pedagógicos que surgen de las prácticas concretas que constituyen el dominio en el que las personas viven sus problemas, esperanzas y experiencias cotidianas. Todo esto sugiere considerar seriamente el capital cultural de los oprimidos, desarrollando instrumentos críticos y analíticos para interrogarlo, y manteniendo el contacto con las definiciones dominantes sobre el conocimiento para poder analizarlas en función de su utilidad y por las formas en que representan la lógica de la dominación.

Los intelectuales disidentes y la relación entre la teoría y la práctica

La teoría social radical se ha visto históricamente afectada, por un lado, por la relación entre los intelectuales y las masas, y por la relación entre las formas de teoría y de práctica en función de las cuales ha tomado forma, por el otro. En aras de la unidad entre teoría y práctica, la posibilidad de alcanzar una práctica emancipatoria ha sido a menudo negada por modalidades «vanguardistas» en las que los intelectuales han privado virtualmente a las fuerzas populares de la habilidad de definir por sí mismos los límites de sus objetivos y su práctica. Al asumir un virtual monopolio en el ejercicio del liderazgo teórico, los intelectuales, a menudo, y sin saberlo, han reproducido la división entre las tareas manuales e intelectuales que se encuentra en el núcleo de la mayoría

de las formas de dominación. En vez de desarrollar teorías de la práctica enraizadas en la experiencia concreta de escuchar y aprender con los oprimidos, los intelectuales marxistas, con frecuencia, han desarrollado teorías para la práctica, o instrumentos técnicos para el cambio, que ignoran la necesidad de una reflexión dialéctica sobre la dinámica y los problemas cotidianos de los oprimidos en el marco de la transformación social radical.

El trabajo de Freire refuta este enfoque de la relación entre la teoría y la práctica, y redefine la noción misma de intelectual. Tal como propone el teórico social italiano Antonio Gramsci, Freire redefine la categoría de intelectual, y sostiene que todos los hombres y mujeres son intelectuales. Es decir, que independientemente de la propia función económica y social, todos los seres humanos se comportan como intelectuales al interpretar y otorgar sentido a la realidad constantemente, y al participar en una particular concepción del mundo. Más aún, los oprimidos necesitan formar a su propios intelectuales, que aprendan con ellos al tiempo que les ayudan a generar formas de autoeducación y lucha contra diversas formas de opresión. En este caso, los intelectuales son orgánicos en el sentido de que *no* son extraños que comuniquen su teoría a las masas, sino que son teóricos orgánicamente vinculados a la cultura y las actividades prácticas de los oprimidos. Los intelectuales se funden con los oprimidos, en vez de dispensar graciosamente sus conocimientos a las masas agradecidas, para establecer y reestablecer las condiciones necesarias para un proyecto social radical.

Esta posición resulta crucialmente importante para esclarecer la función y la importancia política de los intelectuales. Resulta igualmente significativa la forma en que redefine la noción de lucha política al subrayar su naturaleza pedagógica y el carácter central de la naturaleza popular y democrática de dicha lucha. Esto apunta a una importante cuestión, como es el modo en que Freire define la relación entre teoría y práctica.

Para Freire, «no existe contexto teórico si no se encuentra en unidad dialéctica con el contexto concreto». Más que abogar por que la teoría se funda con la práctica, Freire postula una cierta distancia entre la teoría y la práctica. El concibe la teoría como anticipadora por naturaleza, y sostiene que debe tomar los conceptos de comprensión y posibilidad como pilares centrales. La teoría está basada en un discurso de oposición que preserva su distancia crítica de los «hechos» y la experiencia de la sociedad tal como viene determinada. La tensión, de hecho, el conflicto con la práctica, pertenece a la esencia de la teoría y se asienta en su misma estructura. La teoría no determina la práctica; antes bien, sirve para mantener la práctica a una distancia prudente a fin de mediar y comprender críticamente el tipo de praxis que resulta necesaria dentro de un contexto específico, en un momento histórico determinado. Aquí no se apela a leyes universales o necesidad histórica; la teoría emerge de contextos y experiencias específicos, para analizar tales contextos críticamente e intervenir sobre la base de una praxis bien sustentada.

Pero la aportación de Freire a la naturaleza de la teoría y la práctica y a la comprensión del rol del intelectual en el proceso de transformación social contiene otra dimensión importante. Freire sostiene que la teoría debe ser concebida como la generación de formas de discurso que surgen de núcleos sociales específicos diversos. Un discurso puede surgir de las universidades, de las comunidades campesinas, de los consejos de trabajadores o de diversos movimientos sociales. La cuestión es que los educadores radicales se den cuenta de que esos diferentes núcleos dan lugar a diversas formas de producción y práctica teórica. Y que cada uno de dichos núcleos proporciona diversas comprensiones críticas de la naturaleza de la dominación y de las posibilidades históricas y sociales que les otorgan sentido. Lo que las unifica es un respeto mutuo forjado en la actitud crítica y en la necesidad de luchar contra todas las formas de dominación.

Freire y el concepto de inserción histórica

Freire considera que la sensibilidad crítica es una extensión de la sensibilidad histórica. Es decir, para comprender el presente, tanto en términos institucionales como sociales, los educadores deben situar todos los contextos pedagógicos en un contexto histórico a fin de ver su génesis y desarrollo con claridad. Freire utiliza la historia en un doble sentido: por un lado, descubre en las instituciones y relaciones sociales existentes el contexto histórico que sustenta su sentido y la herencia que simultáneamente oculta y esclarece su función política. Por otro lado, Freire aborda la historia sedimentada que constituye lo que somos en tanto seres históricos y sociales. En otras palabras, la historia que arraiga en las formas culturales que dan sentido al modo en que hablamos, pensamos, vestimos y actuamos, se convierte en el objeto de una cierta forma de análisis histórico. En este sentido, la historia, en el trabajo de Freire, deviene dialéctica porque se utiliza para distinguir entre el presente como algo dado, y el presente como algo que contiene posibilidades emancipadoras. Esta perspectiva da forma al presente en tanto constituye nuestra psique, y al conjunto de la sociedad como algo visible en términos de sus posibilidades revolucionarias, y al hacerlo apunta a la necesidad de un despertar crítico (lo que Freire denomina el proceso de denuncia y anunciación) que se sienta en la capacidad de transformación social.

En conclusión, Freire nos ofrece en este libro una concepción de la pedagogía y de la praxis coherente con el núcleo de su doctrina, pues en sus orígenes e intenciones apuesta «por la vida». Más aún, Freire, una vez más, demuestra que no sólo es un hombre del presente, sino también un hombre del futuro. Su discurso, sus acciones, su calidez y su punto de vista representan una forma de reconocer y criticar un mundo, el trabajo y la presencia de Freire nos recuerdan no sólo lo que somos, sino también las posibilidades de aquello que podemos ser. Su trabajo más reciente no podría haber aparecido en un momento más oportuno.

UNA BREVE EXPLICACION

Después de muchas dudas, he decidido finalmente reunir en un volumen una serie de escritos recientes que no han tenido gran difusión, especialmente en español e inglés. Mi intención básica, al reescribirlos y presentarlos, consiste en favorecer la discusión de importantes temas educativos actuales.

Junto con *Extension or communication*, publicado en 1970 en Brasil por Paz e Terra, este volumen puede ayudar a cubrir posibles vacíos existentes entre *Cultural Action for Freedom* y *Pedagogía del oprimido*. Finalmente, espero no cansar al lector al volver continuamente sobre ciertos temas en diferentes capítulos o incluso en un mismo capítulo. Al fin y al cabo, ésa es mi forma de escribir sobre lo que pienso y de pensar sobre lo que hago.

Al compilar una bibliografía, existe un propósito intrínseco: centralizar o estimular en el lector potencial el deseo de aprender más.¹ Cuando una bibliografía no satisface este objetivo, cuando parece que le falta algo, o no supone un desafío para los lectores, la motivación para utilizarla queda debilitada.

Se convierte, pues, en algo inútil, que queda perdido para siempre en los cajones de un escritorio, confundido entre muchas otras cosas.

Existen tres clases de público cuando se desarrolla una bibliografía: las personas a quienes va dirigida, los autores citados y el conjunto de los demás escritores de bibliografías. No es posible compilar una bibliografía simplemente copiando títulos al azar o a partir de comentarios. Es más, una bibliografía no debería prescribir lecturas de un modo dogmático; debería suponer un desafío para quienes la leen. Este desafío se concreta a medida que se comienzan a estudiar los trabajos citados, y no sólo leyendo de modo superficial u hojeando textos.

En efecto, estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica. Esta actitud crítica es precisamente lo que no genera la «educación bancaria».² Por el contrario, lo que ésta procura fundamentalmente es eliminar nuestra curiosidad, nuestro espíritu inquisitivo y nuestra creatividad. Así, la disciplina del estudiante, en relación con el texto se convierte en una disciplina ingenua, más que en una crítica esencial del mismo.

Cuando los lectores se someten a este proceso ingenuo, la lectura se convierte en algo puramente mecánico, y esto, entre otras cosas, provoca la distracción

1. Este ensayo fue escrito en Chile. Sirvió como introducción a la bibliografía sugerida a los participantes del Seminario Nacional sobre Educación y Reforma Agraria.

2. Sobre el tema «educación bancaria», véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1984.

de los lectores, que acaban perdiendo el interés. Lo que fundamentalmente se exige de los lectores es una memorización, y no la comprensión del contenido. En lugar de entender el texto, el desafío reside en memorizarlo, y si los lectores han sido capaces de lograrlo, han cumplido con el objetivo.

Según una concepción crítica, las cosas son muy distintas: un lector se siente desafiado por el texto en su conjunto, y su objetivo reside en apropiarse de su significado más profundo.

A continuación se incluyen algunos criterios esenciales destinados a desarrollar una actitud crítica durante el acto de estudiar:

a) *El lector debería asumir el rol de sujeto de la acción.* Si el lector se enfrenta al texto como magnetizado por las palabras del autor, hechizado por una fuerza mágica; si el lector se comporta pasivamente y se «domestica», procurando sólo memorizar las ideas del autor; si el lector permite que le «invada» lo que afirma el autor; si el lector se transforma en un «vehículo» de extractos de un texto internalizado, es imposible que estudie seriamente.

Estudiar seriamente un texto exige un análisis del estudio que llevó a cabo el autor para poder escribirlo. Requiere una comprensión del condicionamiento sociológico-histórico del conocimiento. Y exige una investigación del contenido que se estudia y de otras dimensiones del conocimiento. Estudiar es una forma de reinventar, re-crear, reescribir; y ésta es la tarea de un sujeto activo. Es más, con un enfoque así, el lector no se puede separar del texto porque estaría renunciando a su actitud crítica respecto del mismo.

Dicha actitud crítica en el estudio es la misma que se necesita al afrontar la realidad (es decir, el mundo real y la vida en general), una actitud de cuestionamiento interno a través de la cual se comprenden cada vez más las razones que existen tras los hechos.

Estudiamos más a fondo cuanto más luchamos por alcanzar una visión global, para aplicarla al texto, diferenciando las dimensiones que la componen.

Al delimitar estas cuestiones centrales que en su interacción constituyen la unidad del texto, el lector crítico se verá sorprendido por la matriz de temas que no siempre se encuentran explícitos en el índice de un libro. La demarcación de estos temas también debería obviamente incorporar el marco de referencia del lector activo.

Cuando leemos un libro, los lectores activos deberíamos ser receptivos a cualquier pasaje que dispare una reflexión más profunda sobre cualquier tema, aun cuando no sea el tema principal del texto. Si intuimos una relación posible entre el pasaje que hemos leído y nuestros intereses, en nuestra condición de buenos lectores deberíamos concentrarnos en el análisis del texto, buscando una conexión entre la idea principal y nuestro propio interés. No obstante lo cual, existe un prerrequisito: debemos analizar el contenido del pasaje, recordando lo que le antecede y lo que continúa, para no traicionar el pensamiento global del autor.

Una vez que establecemos el punto de relación entre el pasaje que estamos

estudiando y nuestro tema de interés, deberíamos apuntarlo en una ficha, con un título que lo asocie con el tema específico de estudio. Dado que un texto escrito nos ofrece esta posibilidad, deberíamos tomarnos el tiempo de reflexionar sobre el pasaje. Después podemos continuar leyendo, concentrándonos en todos los demás pasajes que nos susciten una reflexión más profunda.

En última instancia, el estudio serio de un libro, o de un artículo, no sólo implica aprehender críticamente su contenido básico, sino asumir también una aguda sensibilidad, una permanente inquietud intelectual y una predisposición a la investigación.

b) En suma, el acto de estudiar es una actitud frente a la realidad. En razón de lo cual, no puede reducirse a la relación entre el lector y el libro o el texto.

De hecho, un libro refleja la confrontación de su autor con la realidad. Expresa dicha confrontación. Incluso cuando un autor no presta atención alguna a la realidad concreta, estará manifestando su propia y especial manera de enfrentarse a ella. Por encima de todo, estudiar es pensar sobre las vivencias, lo cual constituye la mejor manera de pensar adecuadamente. Aquel que estudia jamás debería perder la curiosidad por las otras personas y por la realidad. Hay quienes formulan preguntas, hay quienes tratan de encontrar respuestas y otros que continúan buscando.

El hecho de preservar esta curiosidad nos ayuda a sacar ventajas de la misma y a ser habilidosos. De esta forma empleamos lo que ya hemos aprendido del enfrentamiento con las vivencias cotidianas y del diálogo.

Las ideas que a menudo se nos «imponen» mientras caminamos por la calle constituyen de hecho lo que Wright Mills denomina un archivo de ideas.³ Estos destellos, cuando están correctamente archivados, constituyen verdaderos desafíos a los que deberíamos atender. Cuando los convertimos en pensamientos más profundos, casi siempre se convierten en los medios de una reflexión más plena a la hora de leer un texto.

c) El hecho de estudiar un tema específico nos exige, cuando es posible, estar familiarizados con una determinada bibliografía, ya sea sobre un tema en general o sobre el área de nuestras investigaciones de ese momento.

d) El acto de estudiar supone una relación dialéctica entre el lector y el autor, que se refleja en los temas tratados.

Esta dialéctica implica el condicionamiento histórico, sociológico e ideológico del autor, que por lo general no coincide con el del lector.

e) El acto de estudiar exige modestia.

Si realmente asumimos una actitud modesta, compatible con una actitud crítica, no deberemos sentirnos tontos cuando nos veamos enfrentados a grandes dificultades al tratar de discernir el significado más profundo de un texto. No siempre es tan sencillo entender un libro. Siendo modestos y críticos, sabe-

3. Wright Mills, *The Sociological Imagination*.

mos que un texto puede a menudo estar más allá de nuestra capacidad inmediata de respuesta, porque *constituye un desafío*.

En tal caso, lo que deberíamos admitir es nuestra necesidad de estar mejor capacitados, para poder volver al texto entonces. De hecho, de nada servirá pasar a la página siguiente, si no podemos entender la que estamos leyendo. Por el contrario, debemos dedicarnos a desentrañar sus misterios. La comprensión de un texto no es un don que pueda sernos otorgado por otro. Exige paciencia y dedicación por parte de quienes lo consideran problemático. El acto de estudiar no debería medirse según la cantidad de páginas leídas en una noche, o el número de libros leídos en un semestre.

Estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas.

Lo menos que podemos decir de nuestra concepción del analfabetismo es que es ingenua, puesto que la comparamos, por un lado con una «mala hierba» (implícita en la expresión común «erradicación del analfabetismo»), y por otro con una «enfermedad» contagiosa y transmisible.¹ Asimismo, a veces la concebimos como una «úlcera» deprimente que debería «curarse». Sus índices, compilados estadísticamente por organizaciones internacionales, distorsionan el nivel de «civilización» de ciertas sociedades. Más aún, desde esta perspectiva ingenua o sagaz, el analfabetismo también puede aparecer como una expresión de la «incapacidad» de las personas, de su «falta de inteligencia» o de su proverbial «holgazanería».

Cuando los educadores limitan su comprensión de tan compleja cuestión, que tal vez no sean capaces de apreciar (o no quieran apreciar), sus soluciones siempre son de naturaleza mecánica. La alfabetización como tal se reduce al acto mecánico de «depositar» palabras, sílabas y letras *dentro* de los analfabetos. Este «depósito» resulta suficiente cuando el estudiante analfabeto otorga un significado mágico a la palabra y se «autoafirma».

Es como si las palabras, escritas o leídas, constituyesen amuletos adheridos a una persona que no las dice, sino que sólo las repite, casi siempre sin relación alguna con la realidad y las cosas denominadas.

La alfabetización se convierte en el resultado de un acto que lleva a cabo

1. Cuando digo que «lo menos que podemos decir de nuestra concepción del analfabetismo es que es ingenua», lo hago porque muchos de los que podrían considerarse «ingenuos», cuando manifiestan dicho concepto, están siendo de hecho astutos. Saben muy bien lo que están haciendo y adónde quieren llegar cuando en las campañas de alfabetización «alimentan» a los analfabetos con *slogans* alienantes aludiendo a la pretendida neutralidad de la educación. Objetivamente, se identifican a la vez como ingenuos y como astutos.

un así llamado educador que «llena» al educando analfabeto con palabras. Este sentido mágico otorgado a las palabras se extiende a otra ingenuidad: la del Mesías. El analfabeto es un «hombre perdido». Por lo tanto, es necesario «salvarlo», y su «salvación» consiste en que le «llenen» con estas palabras, meros sonidos milagrosos ofrecidos o impuestos por el educador que con frecuencia es agente inconsciente del trasfondo político inherente a la campaña de alfabetización.

Los textos

Desde un punto de vista metodológico o sociológico, y tal como sucede con cualquier otro texto, no importa lo buenos que sean, los manuales de lectura no pueden evitar un cierto tipo de pecado original, ya que son instrumentos para «depositar» las palabras del educador dentro de los educandos. Y puesto que limitan el poder de expresión y creatividad, son instrumentos de domesticación.

En términos generales, estos textos y manuales se desarrollan de acuerdo con conceptos mecánicos y mágico-mesiánicos sobre el «depósito de palabras» y el «sonido de palabras». Su objetivo final consiste en lograr una «transfusión» en la que el educador constituye la «sangre salvadora» para el «analfabeto enfermo». Más aún, incluso si las palabras a partir de las cuales se desarrolla un texto coinciden con la realidad existencial de los educandos analfabetos (y esto rara vez sucede), se las presenta como clichés; las palabras nunca las crean aquellos que debieran haberlas escrito.

Con la mayor frecuencia, estas palabras y textos no tienen nada que ver con las vivencias concretas de los educandos analfabetos. Cuando existe alguna relación entre las palabras y las vivencias de los educandos, su expresión resulta tan artificial y paternalista que ni siquiera nos atrevemos a llamarla infantil.

Esta forma de tratar a los analfabetos implica una opinión distorsionada: es como si los analfabetos fuesen seres totalmente diferentes de los demás. Esta distorsión no logra aprehender sus verdaderas experiencias vitales ni todo el conocimiento pasado y presente adquirido mediante sus vivencias.

En tanto seres pasivos y dóciles (puesto que es así como se les concibe y trata), los educandos analfabetos deben seguir recibiendo «transfusiones». Esto, por supuesto, resulta una experiencia alienante, incapaz de contribuir al proceso de transformación de la realidad.

¿Qué sentido tiene un texto que formula preguntas absurdas y ofrece respuestas igualmente absurdas? Veamos el siguiente ejemplo: *Ada deu o dedo ao urubu?* («¿Dio Ada su dedo al urubu?»). El autor de la pregunta responde: «¡Dudo que Ada diera su dedo al pájaro!»

En primer lugar, no sabemos que exista ningún lugar en el mundo donde una persona invite al *urubu* a posarse sobre su dedo. En segundo lugar, al

brindar una respuesta a su propia extraña pregunta, el autor duda implícitamente de que el *urubu* sea un pájaro, puesto que espera que el educando responda que Ada dio su dedo «al pájaro», más que «al *urubu*».²

¿Qué sentido podrían tener textos de este estilo para hombres y mujeres, campesinos o urbanos, que pasan su tiempo trabajando duramente, o, lo que es peor, sin trabajar? Veamos los siguientes textos, que deben memorizarse: *A asa é da ave* («El ala es del ave»); *Eva viu a uva* («Eva vio la uva»); *João já sabe ler. Vejam a alegria em sua face. João agora vai conseguir um emprego* («Juan ya sabe leer. Vean la alegría que hay en su rostro. Ahora Juan podrá conseguir un trabajo»).³

Estos textos, generalmente, están ilustrados con encantadoras casitas, cálidas y bien decoradas, con hermosas parejas (habitualmente blancas y rubias), niños bien alimentados que con bolsas al hombro se despiden de sus padres camino del colegio, tras un succulento desayuno.

¿En qué pueden beneficiarse los campesinos o los trabajadores urbanos en lo que se refiere al rol que desempeñan en el mundo? ¿Cómo pretender que aprehendan críticamente su situación concreta de opresión a través de un trabajo de alfabetización que amablemente los instruye para aprender frases como «El ala es del ave» o «Eva vio la uva»?

Al confiar en palabras que transmiten una ideología acomodaticia, este trabajo de alfabetización refuerza la «cultura del silencio» que domina a la mayor parte de las personas. Esta clase de alfabetización jamás puede ser un instrumento de transformación del mundo real.

Los educandos

Si este enfoque de la alfabetización no posee en sí mismo la fuerza necesaria para satisfacer al menos *algunas* de las ilusiones que transmite a los estudiantes (tales como la promesa implícita en uno de los ejemplos acerca de que el analfabeto que aprenda a leer podrá «entonces encontrar trabajo»), tarde o temprano acabará oponiéndose a los objetivos tranquilizadores del mismo sistema cuya ideología reproduce.

Tomemos el caso de los exanalfabetos que fueron «capacitados» a través de la lectura de textos (obviamente sin analizar lo más revelador del contexto social), y que son capaces de leer, aun cuando lo hagan mecánicamente. Sucede que cuando buscan trabajo o un empleo mejor, no lo encuentran. Ellos, al menos, comprenden la falacia y la imposibilidad de dichas promesas. Hablando críticamente, el analfabetismo no es ni una «úlcera» ni una «mala hierba» que deba ser erradicada, ni una «enfermedad». El analfabetismo es una de las mani-

2. *Urubu*, en portugués, significa "buitre".

3. En el capítulo 6 hay ejemplos adicionales y se profundiza en la discusión sobre el tema.

festaciones concretas de una realidad social injusta. El analfabetismo no es un problema estrictamente lingüístico o exclusivamente pedagógico o metodológico. Es una cuestión política, al igual que la misma alfabetización a través de la cual intentamos superar el analfabetismo. Parasitar la inteligencia de modo ingenuo o sagaz, no afecta en lo más mínimo al elemento político en sí mismo.

Consecuentemente, la concepción crítica de la alfabetización no incluye la mera repetición mecánica de *pa, pe, pi, po, pu* y *la, le, li, lo, lu* para llegar a *pula, pélo, láli, pulo, lapa, lapela, pilula*, y así sucesivamente. Más vale desarrollar en los educandos la conciencia sobre sus derechos, así como la presencia crítica en el mundo real. Según esta perspectiva, y no la de las clases dominantes, la alfabetización se establece como un proceso de búsqueda y creación por el cual los educandos analfabetos se enfrentan al desafío de percibir el sentido más profundo del lenguaje y de la palabra que, en esencia, les es negada.

Esto, a su vez, implica algo más: la negación del derecho a «denominar la realidad».⁴ De este modo, «decir una palabra» no significa solamente repetir cualquier palabra. De hecho, tal repetición constituye uno de los sofismas de la alfabetización reaccionaria.

El aprendizaje de la lectoescritura no puede transcurrir paralela o casi paralelamente a la realidad de los analfabetos. Por lo tanto, como hemos dicho, el proceso de aprendizaje exige la comprensión del sentido más profundo de la palabra.

Antes de escribir y leer «El ala es del ave», los educandos analfabetos deben percibir la necesidad de otro proceso de aprendizaje: el de «escribir» acerca de la propia vida, el de «leer» acerca de la propia realidad. Esto no es factible si los educandos no pueden apropiarse de la historia y construirla por sí mismos, dado que la historia puede hacerse y rehacerse.

Tanto el educando como el educador necesitan desarrollar formas adecuadas de pensar la realidad. Y esto no se logra a través de la repetición de frases que parecen carecer de sentido, sino respetando la unidad entre la teoría y práctica. Resulta fundamental erradicar la equívoca teoría según la cual los educandos generalmente se convierten en víctimas del verbalismo y de sílabas sin sentido que son sólo una pérdida de tiempo.

Esto permite entender expresiones tan frecuentes como «Se obtendrían resultados mucho mejores si la educación fuese menos teórica y más práctica», o «Debemos eliminar estos cursos teóricos».

Esto también explica la distinción que se hace entre personas teóricas y personas prácticas, considerando que las primeras se encuentran en la periferia de la acción, en tanto las segundas son las que la llevan a cabo. Es necesario, sin embargo, establecer una distinción entre teóricos y verbalistas, con lo cual los teóricos también serían prácticos.

4. Sobre este tema véase el prefacio escrito por Ernani Maria Fiori para *Pedagogía del oprimido*.

Lo que debería oponerse a la práctica no es la teoría, que es inseparable de aquélla, sino el absurdo del pensamiento imitativo.

Puesto que no podemos asimilar la teoría al verbalismo, no podemos hacer lo equivalente entre práctica y activismo. El verbalismo carece de acción; el activismo carece de una reflexión crítica sobre la acción.

No es, por lo tanto, extraño que los verbalistas se refugien en su torre de marfil y desprecien a aquellos que se comprometen con la acción, al tiempo que los activistas consideran que aquellos que conceptualizan la acción son «intelectuales nocivos», «teóricos» o «filósofos» que no hacen otra cosa que desprestigiar su trabajo.

En cuanto a mí mismo, me veo entre ambos grupos, junto a los que no están dispuestos a aceptar la imposible división entre teoría y práctica, puesto que toda práctica educativa implica una teoría sobre la educación.

Teoría y práctica

Los fundamentos teóricos de mi práctica se explican en el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen a sí mismas. Muchas cosas que aún hoy en día parecen válidas (no sólo en la práctica presente o futura, sino en toda interpretación teórica que pueda derivar de ella) podrían quedar superadas mañana, por mi parte o por parte de otros.

Creo que el punto esencial en estos momentos es que debo estar constantemente abierto a las críticas, y preservar mi curiosidad, siempre dispuesto a revisiones basadas en los resultados de futuras experiencias, ya sean propias o ajenas. Y a su vez, aquellos que ponen en práctica mis experiencias deben esforzarse por recrearlas y por revisar mis pensamientos. Al hacerlo, deberían tener presente que la práctica educativa no tiene lugar jamás en el vacío, sino en un contexto real, histórico, económico, político, y no necesariamente idéntico a ningún otro contexto.

Una visión crítica de mi experiencia en Brasil exige la comprensión del contexto. Mi práctica, en su aspecto social, no me pertenecía. De ahí mi dificultad para entenderla, y por supuesto para aplicarla en otro lugar, sin comprender el clima histórico en que se desarrolló originariamente.

Este esfuerzo que la comprensión exigía de mí y de los demás, de nuevo resalta la unidad que existe entre la práctica y la teoría. Pero en educación, entender esta relación también exige ver la conexión entre práctica y teoría social en una sociedad determinada. Una teoría que supuestamente sustenta la experiencia de las clases dominadas en general —de la cual la práctica educativa es una dimensión— no puede ser la misma que apoya la rejustificación de las clases dominantes en su práctica. Por ende, la práctica educacional y su teoría no pueden ser neutrales. Una cosa es la relación entre la teoría y la

práctica en una educación orientada hacia la liberación, y otra muy distinta en una educación cuyo objetivo es la «domesticación». Por ejemplo, las clases dominantes no necesitan preocuparse acerca de la unidad entre teoría y práctica cuando (para mencionar sólo un ejemplo) postergan al así mismo llamado trabajo calificado porque la teoría que aquí se menciona es una «teoría neutra» correspondiente a una «técnica neutra».

La alfabetización de adultos se orienta ahora hacia otra alternativa.

El primer requisito práctico que impone una concepción crítica de la alfabetización son las palabras generativas.⁵ Estas son las palabras con las cuales los educandos analfabetos comienzan a alfabetizarse en tanto sujetos del proceso ampliando su «restringido universo original de palabras». Estas palabras generativas incorporan una temática significativa a las vidas de los educandos.

El educador sólo puede organizar un programa a través de la investigación de este universo de palabras; el mundo definido por las palabras existentes. De esta forma, el programa proviene de los educandos y les es posteriormente reintegrado, no como una disertación, sino como un problema o como la formulación de un problema.

Inversamente, a través de la clase de práctica que discutimos antes, cuando el educador desarrolla su manual de lectura, al menos desde un punto de vista sociocultural, selecciona arbitrariamente las palabras generativas a partir de los libros que tiene en su biblioteca, proceso que generalmente se considera válido en todo el mundo.

En el marco de un enfoque crítico, es muy importante escoger las palabras generativas en relación a niveles de lenguaje, incluyendo al pragmático. Más aún, estas palabras no pueden escogerse de acuerdo con criterios puramente fonéticos. Una palabra puede tener una fuerza especial en un área, y no en otras: esta variación de significado puede producirse incluso en una misma ciudad.

Pasemos a otro punto. En el marco de una alfabetización mecánica, el autor del manual de lectura selecciona palabras, las descompone con el fin de proceder a su análisis, y las compone junto con otras palabras que contienen sílabas idénticas; luego escribe sus textos utilizando estas palabras fabricadas. En la clase de práctica que apoyamos, las palabras generativas —las palabras de las personas— se utilizan en situaciones problemáticas reales («codificaciones») a modo de desafíos que estimulan la producción de respuestas por parte de los educandos analfabetos.⁶ «Problematizar» la palabra que proviene de la gente significa problematizar el elemento temático al que se refiere. Esto, necesariamente, implica un análisis de la realidad. Y la realidad se revela cuando vamos más allá del conocimiento puramente sensible en busca de las razones que hay tras los factores. Los educandos analfabetos empiezan a tomar conciencia gra-

5. El término *palabra generativa* se define en la nota 2 del capítulo 6.

6. El término *codificación* se define en la nota 14 del capítulo 6.

dualmente de que, en lo que se refiere a los seres humanos, hablar no es lo mismo que «emitir una palabra».

Analfabetismo y alfabetización

Es esencial comprender que el analfabetismo en sí mismo no es el obstáculo original. Es producto de una limitación más temprana que luego se convierte en un obstáculo. Nadie elige ser analfabeto. Se es analfabeto en razón de condiciones objetivas. En ciertas circunstancias «el hombre analfabeto es el hombre que no necesita leer».⁷ En otras circunstancias, es aquel a quien se le ha negado el derecho de leer. En ninguno de los dos casos existe la posibilidad de elegir.

En el primer caso, la persona vive en una cultura cuya comunicación e historia son, si no siempre al menos predominantemente, orales. En este caso la escritura no tiene sentido. En una realidad como ésta, para introducir la palabra escrita, y por ende la alfabetización, es necesario modificar cualitativamente la situación. Muchos casos de alfabetización regresiva encuentran su explicación en la introducción de tales cambios, como consecuencia de una alfabetización mesiánica concebida ingenuamente para áreas cuya tradición es total o preponderantemente oral.

A partir de las oportunidades que he tenido de conversar con campesinos del tercer mundo, especialmente en áreas donde los conflictos surgían en relación con la reforma agraria, he escuchado expresiones como éstas: «Antes de la reforma agraria no necesitábamos alfabeto. En primer lugar, porque no acostumbrábamos a pensar. Nuestro pensamiento pertenecía al patrón. En segundo lugar, porque no teníamos relación alguna con el alfabeto. Ahora, las cosas han cambiado». En este caso, la persona se da cuenta de que su alfabetismo es el resultado de condiciones objetivas.

En el segundo caso, por participar de una cultura alafabetizada, la persona que no puede leer comienza a ser considerada analfabeta. En esta instancia el analfabeto es aquel que no ha tenido la oportunidad de alfabetizarse.

Jamás olvidaré la descripción que ofreció un campesino del noreste brasileño durante una discusión de dos codificadores que habíamos presentado. La primera representaba a un nativo cazando con un arco y su flecha; la segunda representaba a un campesino como él, también cazando, con rifle. El afirmó: «Entre estos dos cazadores, sólo el segundo puede ser analfabeto. El primero no lo es».

«¿Por qué?», le pregunté. Sonriendo, como sorprendido por mi pregunta, contestó: «No puede decirse que el nativo sea analfabeto, porque vive en una cultura que no reconoce alfabeto alguno. Para ser analfabeto hay que vivir allí donde existe un alfabeto y uno lo desconoce».

7. Alvaro Vieira Pinto. *Consciência e realidade*, Río, ISEB, 1960.

En honor a la verdad, el educando analfabeto es capaz de comprender esto en su sentido más profundo únicamente cuando reconoce que su propio analfabetismo es problemático. Y esta conciencia no es el resultado de frases como «Eva vio la uva» o «El ala es del ave» o «Ada dio su dedo al *urubu*».

Una vez más, destacamos que en el tipo de práctica que proponemos, los educandos comienzan a percibir la realidad como una totalidad, mientras que en una práctica reaccionaria los educandos no se desarrollan, ni pueden desarrollar una visión lúcida de su realidad. Recurrirán exageradamente a lo que llamamos una visión focalista de la realidad, por la cual los componentes no responden a una integración en la composición total.

Alfabetización transformadora

A medida que los educandos analfabetos van organizando una forma de pensar más precisa a través de una visión problemática de su mundo y el análisis crítico de sus vivencias, son capaces de actuar cada vez con mayor seguridad.

Entonces la alfabetización se convierte en una tarea global que implica a los educandos analfabetos en sus relaciones con el mundo y con los demás. Pero al comprender esta tarea global sobre la base de sus vivencias sociales, los educandos contribuyen a su propia capacidad para hacerse cargo de la praxis en tanto actores de la tarea. Y, significativamente, como actores, transforman la realidad con su trabajo y crean su propio mundo. Este mundo, creado a partir de la transformación de otro mundo que ellos no crearon y que ahora los limita, es el mundo de la cultura que se extiende para abarcar el mundo de la historia.

De modo similar pueden comprender el sentido creativo y regenerativo de su trabajo de transformación. A la vez, descubren un nuevo significado. Por ejemplo, talar un árbol, cortarlo en pedazos y trabajar las tablas según un proyecto, implica crear algo que ya no es un árbol. De este modo, llegan a percibir que este nuevo objeto, producto de sus esfuerzos, es un objeto cultural.

De hallazgo en hallazgo, alcanzan la verdad fundamental:

- a) Los obstáculos que se oponen a su derecho a «emitir palabras» están en relación directa con la ignorancia que mantiene el sistema acerca de ellos mismos y del producto de su trabajo.
- b) Dado que su trabajo les proporciona ciertos conocimientos, no es altamente significativo que sean analfabetos.
- c) Por último, ni la ignorancia ni el conocimiento son absolutos. Nadie lo sabe todo. Nadie lo ignora todo.

A partir de mi experiencia en Brasil, y de mi práctica en Chile, estas verdades se han visto continuamente confirmadas.

Al discutir el significado del trabajo, un viejo campesino chileno una vez dijo: «Ahora sé que soy un hombre culto». Cuando se le preguntó por qué sentía esto, dijo: «Porque trabajando, y por medio del trabajo, modifico la realidad».

Este tipo de afirmación revela que las personas pueden comprender en un nivel verdaderamente práctico, que su presencia en el mundo (por medio de una respuesta crítica a esta presencia) está implícita en el conocimiento de que no sólo están en el mundo, sino *con* el mundo.

El hecho de darnos cuenta de que somos cultos porque trabajando, y por medio del trabajo, modificamos la realidad (si bien queda mucho por hacer entre la comprensión en sí y la verdadera transformación de la sociedad), constituye una importante toma de conciencia. Esta clase de comprensión no puede compararse con la monótona repetición de *ba, be, bi, bo, bu*.

Mientras señalaba la codificación de su propia situación existencial, una mujer, también chilena, dijo: «Me gusta hablar de esto, porque ésa es mi forma de vida. Pero mientras vivo de esta manera, no me doy cuenta. Ahora sí puedo ver la forma en que vivo».

Ante el estímulo ofrecido por la representación de su propia forma de vida en la codificación, esta mujer pudo comprender su vida de un modo nuevo. Lo logró a través de una «inmersión» en su propia existencia, «admirándola».⁸ Cuando su forma de vida se convirtió en algo obvio para su conciencia, al describirla y analizarla, se produjo el descubrimiento de su realidad, e incluso el compromiso político de su transformación.

Hace poco tuvimos la ocasión de escuchar declaraciones similares por parte de un hombre que vive en Nueva York, durante una conversación acerca de un escenario callejero.

Tras considerar detalladamente la escena —que incluía botes de basura, desperdicios y otros elementos característicos de un barrio pobre— de pronto dijo: «Yo vivo aquí. Camino por estas calles cada día. No puedo decir que jamás me haya dado cuenta de todo esto. Pero ahora comprendo lo que no solía ver».⁹ Básicamente, este habitante de Nueva York alcanzó esa noche la comprensión de lo que había percibido antes. Pudo corregir su visión distorsionada al tomar distancia de su realidad, codificándola.

No siempre es fácil corregir la percepción previa. La relación entre el sujeto y el objeto significa que el hecho de revelar una realidad objetiva afecta por igual sus cualidades subjetivas, a veces de un modo intensamente dramático y doloroso.

8. El término *admirando* se discute en el capítulo 6.

9. Este trabajo se realizó en el marco del instituto llamado Círculo Completo, dirigido por Robert Fox, sacerdote católico. Era un programa de postalfabetización. Existe cierta similitud entre el trabajo de estos educadores y el que llevamos a cabo en Brasil y tratamos de realizar en Chile. No obstante, nosotros no ejercimos influencia alguna sobre su concepto de la educación. Los conocí cuando visité su programa a sugerencia de Ivan Illich.

En ciertas circunstancias, y a modo de un despertar de la conciencia, en vez de aceptar la realidad, uno la evita a través de pensamientos engañosos, que adquieren peso real. En el seno de otro grupo de discusión que se desarrollaba en Nueva York, contemplábamos un impresionante fotomontaje de calles urbanas, con varios tipos de edificios representativos de diferentes niveles sociales. Si bien los miembros del grupo indudablemente pertenecían al peldaño más bajo de la escala económica, cuando se les pidió que examinaran el montaje para que señalaran su propio nivel, escogieron una posición media.

También he hallado esta misma resistencia a aceptar la realidad —una forma de defensa— entre campesinos y trabajadores urbanos de Latinoamérica. En Chile, durante un debate acerca de las vivencias experimentadas en un *asentamiento*, hubo quienes manifestaban cierta nostalgia por los antiguos patrones, así como otros que descifraron su realidad en términos críticos. Condicionados por una ideología dominante, aquellos que conservan la nostalgia no sólo eliminan su capacidad para ver la realidad, sino que a veces se someten mansamente a los mitos de dicha ideología.

Tal como nosotros la entendemos, la alfabetización de adultos, así como la postalfabetización, contiene algunos elementos cruciales con los que debemos enfrentarnos.

En un momento en que su relación con los hombres y la realidad resultaba problemática, otro campesino chileno afirmó: «Puedo ver ahora que sin la realidad no existe hombre alguno». El educador le formuló otra pregunta problemática: «Suponiendo que hubiesen muerto todos los seres humanos, pero aún existiesen árboles, pájaros, animales, ríos, el mar y las montañas, ¿sería esto un mundo?» Respondió enfáticamente: «No; haría falta alguien que pudiese decir: "Este es el mundo"».

A través de su respuesta, nuestro filósofo-campesino (según estándares elitistas, un «absoluto ignorante») trajo a colación la pregunta dialéctica de la subjetividad-objetividad.

Tras participar durante dos meses en las actividades de un grupo de discusión cultural, otro campesino explicó: «Cuando éramos arrendatarios, y el patrón nos llamaba ingenuos, decíamos "Gracias, patrón". Para nosotros eso era un halago. Ahora que tenemos una visión crítica, sabemos lo que quería decir con *ingenuo*. Nos llamaba tontos». Le preguntamos: «¿Qué quieres decir con visión crítica?», y contestó: «Pensar correctamente, ver la realidad tal como es».

Hay un último punto que debemos considerar. Todas estas reacciones verbales de los grupos de discusión cultural deberían transcribirse en textos que posteriormente fueran devueltos a los educandos analfabetos para su discusión. Esto tiene poca relación con la práctica habitual que ya hemos criticado y que consiste en hacer que los educandos repitan una y otra vez, y memoricen, «El ala es del ave».

Sobre la base de la experiencia social de los analfabetos, podemos concluir que sólo la alfabetización que asocia el aprendizaje de la lectoescritura con una

Acto creativo pone en práctica la comprensión crítica de dicha experiencia, y a pesar de no pretender actuar como disparador de la liberación, habrá indudablemente de contribuir al proceso.

Y, por supuesto ésta no es una tarea para las clases dominantes.

Modificar el mundo a través del trabajo, «denominar» el mundo, expresarlo y autoexpresarse son cualidades únicas de los seres humanos. La educación en cualquier nivel sería más gratificante si estimulara el desarrollo de esta esencial necesidad humana de expresión.

Esto es precisamente lo que no logra la (como a veces la denomino) «educación bancaria». En la misma, el educador reemplaza la autoexpresión por un «depósito» que espera que el educando «capitalice». Se le considerará mejor educado cuanto más eficientemente lo haga.

En la alfabetización de adultos, así como en la postalfabetización, el dominio del lenguaje oral y escrito constituye una de las dimensiones del proceso de expresión. Aprender a leer y escribir, por lo tanto, no tendrán significado alguno si se logra a través de la repetición puramente mecánica de sílabas.

Este proceso de aprendizaje sólo es válido cuando el educando empieza simultáneamente a percibir la estructura del lenguaje, al tiempo que adquiere habilidad con la mecánica del vocabulario. A medida que percibe la estrecha relación que existe entre lenguaje, pensamiento y realidad en la propia auto-transformación, ve la necesidad de contar con nuevas fórmulas de comprensión y de expresión.

Tal es el caso de la reforma agraria. Una vez que el latifundio se convierte en asentamiento (establecimientos individuales para los antiguos arrendatarios de las grandes haciendas) es de esperar que surjan nuevas formas de expresión y de pensamiento-lenguaje.

Cuando se crean estos establecimientos, las palabras y las frases que solían incorporar constelaciones culturales y cosmovisiones típicas del sistema de latifundio tienden a perder su fuerza original.

«Patrón. Sí, patrón.» «¿Qué puedo hacer si no soy más que un campesino?» «Mande que le obedecemos.» «Si el patrón lo dijo, deber ser cierto.» «¿Tiene

idea de con quién está hablando?» Estas palabras y frases son incompatibles con el concepto del *asentamiento*, dado que se trata de un sistema que se auto-democratiza. Si junto con estos cambios se pudiera desarrollar un medio educativo que profundizara en la comprensión crítica del cambio político y económico que se ha producido —y que fundamentalmente también ha transformado los hábitos laborales—, esta educación ayudaría del mismo modo a establecer un nuevo pensamiento-lenguaje.

Limitémonos ahora a destacar la idea de la relación existente entre pensamiento-lenguaje y estructura social, para que la alfabetización de adultos y la postalfabetización puedan tener significados distintos.

El rol de los educadores

Conscientes de estas relaciones, al escribir textos de lectura los educadores deberían prestar mucha atención a la selección de palabras generativas.¹ Estos textos deberían estar dirigidos a los hombres y las mujeres en el contexto de su transformación. Estos textos no pueden ser simplemente una descripción de la nueva realidad, o la repetición de un relato paternalista. Cuando se desarrollan estos textos es necesario considerar el contenido, la forma, otros usos potenciales y su complejidad creciente.

El objetivo no debería consistir en describir algo que tendrá que memorizarse. Por el contrario, sería conveniente que los textos «problematizaran» situaciones, afrontando el desafío que la realidad ofrece cotidianamente a los educandos. Estos textos deberían en sí mismos contener un desafío, y, en tal sentido, que los educandos y el educador los tuvieran en cuenta dialécticamente para penetrar profundamente en el significado de los textos. Los mismos jamás deberían reducirse a «canciones de cuna» que generan somnolencia en vez de despertar la conciencia crítica. Más que ajustarse a rutinas típicas, las «clases de lectura» deberían consistir concretamente en seminarios de lectura, con la oportunidad constante de establecer la relación entre un determinado pasaje de un texto a debate y varios aspectos del mundo real del *asentamiento*.

La profundización en una palabra o una afirmación en un texto sometido a análisis, puede provocar una discusión enriquecedora acerca de cuestiones esenciales para el *asentamiento*: la adaptación a nuevas condiciones, los problemas de salud y la necesidad de desarrollar métodos efectivos para responder a nuevos desafíos.

Todo esto no sólo requiere una rigurosa convicción por parte de los educadores, sino una constante evaluación de su propio trabajo.

Por supuesto, evaluación, pero no inspección. Mediante la inspección, los educadores se convierten simplemente en objetos vigilados por una organización

1. El término *palabra generativa* se define en la nota 2 del capítulo 6.

central. A través de la evaluación, todos actúan en tanto sujetos, en conjunción con la organización central, en una actividad que implica tomar distancia del trabajo para poder tener una visión crítica del mismo.

Vista de esta forma, la evaluación no consiste en que el educador A evalúe al educador B. Es un proceso por el cual los educadores A y B, juntos, evalúan una experiencia, su desarrollo y los obstáculos con que se enfrentan, así como posibles errores o equivocaciones. De este modo, la evaluación adquiere un carácter dialéctico.

Los evaluadores pueden examinar una actividad en curso cuando se distancian de la misma, y así resultan obvias muchas cosas que no llegan a verse en el proceso concreto.

En algún sentido, más que un instrumento de fiscalización, la evaluación consiste en la presentación de la actividad en tanto formulación de problemas.

Es esencial que los miembros de la organización evaluadora crean sinceramente que tienen tanto que aprender de los educadores directamente vinculados a las bases populares como los mismos educandos. Desprovistos de esta actitud, los evaluadores de una organización externa jamás aceptarían la existencia de una posible brecha entre la realidad y su visión de la misma. Si algo no funciona, jamás puede deberse a un fallo en la teoría de los evaluadores externos, sino que es responsabilidad de los educadores de bases. Al creerse poseedores de la verdad, los evaluadores actúan según su infalibilidad. A partir de tal hipótesis, cuando evalúan, fiscalizan.

Consecuentemente, cuanto más burocráticos sean los evaluadores, no sólo desde un punto de vista administrativo, sino sobre todo, desde una perspectiva intelectual, más rígidos y fiscalizadores resultarán. Cuanto más abiertos a la creatividad, más antidogmáticos y más evaluativos sean (en el sentido aquí descrito), se producirá el proceso inverso.

Además de los textos desarrollados por educadores externos, los maestros deben aprovechar los textos escritos por los campesinos, cuya cantidad debería aumentar gradualmente. Esto no quiere decir que los educadores externos deban dejar de escribir textos o dejar de utilizar textos preparados por especialistas (tales como economistas rurales o especialistas en salud).

De hecho, los educadores deberían aprovechar todas las oportunidades posibles para estimular a los campesinos, incluso compartiendo sus dudas, puntos de vista y críticas.

Durante la discusión de una situación problemática —tal como la codificación— los educadores deberían pedir a los campesinos que pongan sus reacciones por escrito, en primer lugar sobre la pizarra, y luego sobre una hoja de papel.

Estos dos momentos de la escritura tienen distintos objetivos. El objetivo del primer momento consiste en proponer un grupo de discusión sobre ideas escritas por un compañero. Para reforzar la experiencia, el autor debería coordinar la discusión.

El objetivo del segundo momento, durante el cual el educando escribe sus opiniones sobre una hoja de papel, reside en desarrollar material para su utilización posterior en una antología de textos escritos por campesinos. Esta antología deberían organizarla de forma conjunta educadores externos, educadores de bases y algunos campesinos. Una vez seleccionados y clasificados los textos por temas, los educadores podrían escribir comentarios individuales, simples pero de naturaleza problemática. Otra forma de recoger el discurso de los campesinos para convertirlo en textos de lectura consiste en grabar las discusiones entre grupos.

La «codificación» con que se encuentran los campesinos no es una mera ayuda visual, utilizada por el educador para «conducir» mejor una clase.² Por el contrario, la codificación es un objeto de conocimiento que, al mediar entre educador y educandos, da lugar a su propio desvelamiento.

Al representar un aspecto de la realidad concreta de los campesinos, la codificación contiene la palabra generativa que se refiere a ella o a alguno de sus elementos.

Al participar con el educador en la «decodificación» de una codificación, los campesinos analizan su realidad y en su discurso expresan diferentes niveles de autopercepción relativos a una situación objetiva.³ Revelan el condicionamiento ideológico al cual fueran sometidos en la «cultura del silencio» y en el sistema latifundista.

Para todos los que hemos participado en proyectos como éste, la experiencia ha demostrado el significado y la riqueza del lenguaje de los analfabetos al analizar su realidad tal como se la representa en la codificación. No importa desde qué ángulo se enfoque —forma o contenido—, dicho significado y riqueza implican un análisis lingüístico que a su vez incluye ideología y política.

Este material ofrece a los educadores una cantidad de posibilidades que no debieran subestimarse. Algunas sugerencias nuestras acerca de tales posibilidades estimularán indudablemente a los educadores para que propongan otras. Aun antes de transcribir los debates sobre las codificaciones, la primera aplicación de este material podría consistir en establecer seminarios de evaluación durante los cuales los educadores pudiesen escuchar las grabaciones entre ellos, y discutir sobre sus comportamientos durante el proceso de decodificación. En el contexto del seminario de evaluación, los educadores podrían distanciarse respecto de su experiencia previa, adquiriendo una mayor comprensión de sus logros y de sus equivocaciones. Además, sería esencial que los educadores del área A escuchasen las grabaciones de las discusiones del área B y viceversa.

Se podrían hacer esfuerzos similares en el nivel de los educandos analfabetos. Los campesinos del área A podrían escuchar y discutir las grabaciones de

2. El término *codificación* se define en la nota 14 del capítulo 6.

3. El término *decodificación* se define en la nota 15 del capítulo 6.

sus compañeros del área B, decodificando las mismas codificaciones que ellos han trabajado, y viceversa.

Un esfuerzo de este tipo ayudaría tanto a educadores como a educandos a superar lo que generalmente denomino visión focalizada de la realidad, para alcanzar una comprensión de la totalidad.

- El rol de los especialistas

También es sumamente importante que los educadores logren motivar a los especialistas comprometidos con diferentes actividades cruciales para el tercer mundo —tales como agrónomos, agricultores, funcionarios de la salud pública, administradores de cooperativas, veterinarios— para que analicen el discurso de los campesinos, particularmente en seminarios donde, volvemos a repetirlo, podrían manifestar cómo ven sus relaciones con la realidad.

Es importante que los técnicos superen la visión distorsionada de su especialidad, que transforma la especialización en especialismo, lo que les empuja brutalmente a una visión muy estrecha de los problemas.

Agrónomos, agricultores, funcionarios de salud pública, administradores de cooperativa y maestros de alfabetización: todos tenemos mucho que aprender de los campesinos, y si nos negamos a hacerlo, no les podremos enseñar nada.

Tratar de entender el discurso de los campesinos es un paso decisivo en la superación de una visión estrecha de los problemas, propia del especialista.

También es posible sacar provecho de las grabaciones de las decodificaciones discutiéndolas con los mismos campesinos y estimulándolos a dramatizar las condiciones en las cuales han vivido y que han relatado en sus discusiones.

Por ejemplo, la palabra *luchas* generó discusiones muy animadas entre varios grupos de diferentes *asentamientos*. Los campesinos hablaron sobre lo que significaba adquirir un conocimiento más profundo para ellos: concretamente, la lucha para obtener el derecho a la tierra. En estas discusiones relataron parte de su historia no incluida en los libros de texto convencionales. Dramatizar estos hechos no sólo estimula la autoexpresión de los campesinos, sino que también desarrolla su conciencia política.

Podemos imaginar el alcance político-pedagógico que tendrá este discurso de los campesinos cuando las grabaciones comiencen a cubrir todas las áreas de la reforma agraria en los países del tercer mundo. Este intercambio también podría estimularse a través de un programa de radio conducido por la correspondiente agencia gubernamental. Este tipo de programa podría comenzar emitiendo algunos de los debates grabados, seguidos de comentarios realizados por varios educadores en un lenguaje simple.

El análisis de este discurso puede proporcionar algo más: la conciencia de una serie de cuestiones relevantes para las comunidades campesinas, que juntas constituyen un tema que a su vez pueda tratarse interdisciplinariamente y servir

como base para planificar el contenido educativo de programas de postalfabetización.

¿Por qué al pensar en lo que ha de seguir a la alfabetización se tiende a pensar, como si fuera lo más adecuado, en un programa de escuela primaria? Es como si la alfabetización de adultos, ya sea veloz o lenta, fuese un «tratamiento» necesario, para poder después continuar con la monotonía convencional de la escuela primaria. Por esta misma razón, una alfabetización de adultos que rompa con el esquema tradicional no debe extenderse en una fase de postalfabetización que niegue los adelantos logrados.

Para que la alfabetización se convierta no sólo en una transferencia sino en un acto de conocimiento, los medios de producción deben estar vinculados a la alfabetización, del mismo modo en que la postalfabetización lo está al *asentamiento*. Utilizando su propia realidad como punto de partida, los campesinos deberían hallar en el contenido educativo la posibilidad de adquirir un conocimiento acerca de las cosas y los hechos en niveles cada vez más sofisticados, pudiendo asimismo comprender las razones que subyacen a los hechos.

Consecuentemente, y apoyados por su experiencia, los campesinos deberían hallar en sus estudios de postalfabetización en el *asentamiento* una comprensión más científica de su trabajo y su realidad.

El análisis de las decodificaciones grabadas arroja luz sobre las áreas básicas de interés que se pueden extender a unidades de aprendizaje en distintos campos: agricultura, salud, matemáticas, ecología, geografía, historia, economía, y así sucesivamente. Lo importante es que cada uno de estos estudios sea siempre conducido de acuerdo con la experiencia y la realidad concreta de los campesinos.

Por último, cuando se transcriben las grabaciones de las decodificaciones, los educadores y los líderes de los campesinos deberían crear libros y textos en forma de antologías campesinas. Estas podrían ampliarse con la inclusión de otros textos escritos por educadores y especialistas, tal como sugerimos en la primera parte del capítulo.

Al igual que en el caso de las grabaciones, estos libros deberían compartirse con grupos de otras áreas.

Al estudiar sus propios textos o los de sus compañeros de otras áreas, los campesinos estarían estudiando un discurso producto de la decodificación de un tema.

Tras la discusión, y no simple lectura, del discurso previo, podrían criticar este discurso y crear uno nuevo, que también debería grabarse. Este discurso acerca de un discurso previo, que implica conocimiento sobre conocimiento previo, daría lugar a un nuevo texto, un segundo libro de lectura, proporcionalmente más rico, más crítico, más pluralista.

De este modo, se estaría intentando seriamente fomentar el desarrollo de la autoexpresión de los campesinos con el fin de poder incorporarla al mundo

real del entorno de los campesinos. Este es un proceso crítico a través del cual los campesinos alcanzarían más rápidamente una clara comprensión del hecho de que una particular forma o sistema de vida es el equivalente de una forma particular de pensamiento-lenguaje.

La reforma agraria, a partir del sistema de latifundio que ahora está en vías de convertirse en otro sistema tradicional, el del *asentamiento*, exige un pensamiento crítico permanente, focalizado en este mismo acto de transformación y sus consecuencias.¹

Una actitud ingenua hacia este proceso, del cual derivan tareas igualmente ingenuas, puede conducir a error e incluso a equivocaciones fatales.

Un error, por ejemplo, consistiría en reducir esta transformación a un acto mecánico mediante el cual el sistema del latifundio sólo da lugar a un nuevo sistema, el *asentamiento*, así como cuando alguien sustituye mecánicamente una silla por otra, o mueve una silla de un lado a otro.

Un error fundamental que puede surgir incluso en la mejor de las hipótesis acriticas reside en tratar de desenvolverse con la reforma agraria (que tiene lugar en un dominio histórico-cultural específicamente humano) de la misma manera en que uno se desenvuelve con las cosas.

El mecanicismo, el tecnicismo y el economicismo son dimensiones de la misma concepción acritica del proceso de la reforma agraria. Todas implican reducir a los campesinos a meros objetos de la transformación. Con un panorama reformista de este tipo, es importante prescribir cambios para y acerca de los campesinos como si fuesen objetos, antes que con los campesinos como sujetos de transformación.

Si es necesario que los campesinos adopten ~~nuevos procedimientos técnicos~~ para aumentar la producción, no existe otra alternativa que ofrecerles técnicas de especialistas que procuren suplantarse su experiencia práctica.

Sin embargo, se olvida a menudo que las técnicas, el conocimiento científico y la experiencia práctica de los campesinos están culturalmente condicionadas.

1. La definición se encuentra en el prefacio.

En este sentido, las técnicas de especialistas constituyen manifestaciones culturales, tanto como las experiencias prácticas de los campesinos.

— Subestimar la creatividad y capacidad regenerativa de los campesinos, despreciando sus conocimientos en cualquier nivel y tratando de «llenarlos» con lo que los técnicos consideran correcto, son expresiones de una ideología dominante. A pesar de lo cual, no queremos decir que los campesinos deberían quedarse donde están en lo que se refiere a su confrontación con el mundo natural y la política nacional. Lo que queremos subrayar es que no debieran concebirse como «continentes» vacíos en los cuales se deposita conocimiento. Muy al contrario, ellos también son los sujetos del proceso de sus creencias.

Obviamente, la conveniencia de un muy necesario aumento de la producción no requiere discusión. Pero lo que puede y debe discutirse es la forma de entender y alcanzar ese aumento de la producción.

En su percepción focalista de la realidad económica, el punto de vista ingenuo ignora el hecho de que no existe producción posible fuera de la relación hombre-mundo. La estrechez de esta concepción termina transformando a los campesinos en meras herramientas de la producción. Más aún, es imposible captar su importancia en la medida en que se ignore que no existe producción posible fuera de la relación hombre-mundo.

De este modo, uno no puede o no llega a percibir que los hombres crean su mundo transformando su trabajo. Un mundo de cultura e historia, creado por ellos mismos, se vuelve en su contra, condicionándoles. Esto explica que la cultura se transforme en un producto que es simultáneamente capaz de condicionar a quien la crea.

✓ Resulta obvio que un aumento esencial de la producción agrícola no puede concebirse como algo aislado del universo cultural en que se produce dicho aumento.

Los obstáculos para un aumento de la producción que los técnicos encuentran en el proceso de reforma son en su mayoría de naturaleza cultural. La resistencia expresada por los campesinos hacia métodos de trabajo más eficientes y productivos es lógicamente de tipo cultural.

✦ Los campesinos desarrollan su propia forma de ver y comprender la realidad, de acuerdo con patrones culturales que están obviamente marcados por la ideología de los grupos dominantes en el conjunto de la sociedad. Sus formas de pensar, condicionadas por su comportamiento, que a su vez condiciona sus formas de pensar, se han ido desarrollando y cristalizando a lo largo de un extenso período de tiempo. Si muchas de estas viejas formas de pensar y comportarse continúan vigentes, incluso allí donde los campesinos luchan por defender sus derechos, es aún más razonable suponer que subsistan entre otros campesinos que no han tenido la misma experiencia, por ejemplo en áreas en que la reforma agraria se produjo sin luchas.

Esto permite entender que muchos de los aspectos culturales del latifundio continúen vigentes en el sistema de transición del *asentamiento*. Sólo un mecani-

cista tendría dificultades para entender que no es posible transformar automáticamente la superestructura, introduciendo cambios en la infraestructura.

Lo que es más, la transformación de una sociedad ha de ser mucho más radical cuando deviene un proceso infraestructural que ofrece al sistema una dialéctica entre la infra y la supraestructura. Muchos de los aspectos negativos de lo que habitualmente llamamos la cultura del silencio, típicos de sistemas cerrados como el latifundio, se introducen visiblemente a la fuerza dentro del nuevo sistema del *asentamiento*.

Esta cultura del silencio, generada por las condiciones objetivas de una realidad oprimiente, no sólo condiciona los patrones de comportamiento de los campesinos mientras viven dentro de la infraestructura que produce la opresión, sino que también continúa condicionando el comportamiento mucho después de haberse modificado la infraestructura.

Aun cuando parezca que está desapareciendo la relación que en un tiempo existió entre la estructura dominante y las concepciones y comportamientos de los campesinos en el mundo real, esto no quiere decir que el efecto negativo de la cultura del silencio pierda fuerza una vez establecido el *asentamiento*. Su poder inhibitor subsiste, no sólo como un recuerdo sin importancia, sino como una interferencia concreta para las tareas que el nuevo sistema exige de los campesinos. Para acabar con este poder inhibitor, los campesinos deben ser capaces de crear nuevas relaciones humanas y un nuevo estilo de vida radicalmente opuesto al previo. Estas relaciones deben caracterizar al nuevo sistema y estar basadas en una realidad material diferente. Incluso entonces, la cultura del silencio puede ocasionalmente «reactivarse» bajo ciertas circunstancias, reapareciendo según sus manifestaciones más típicas. Sólo a través de la «dialéctica del superdeterminismo» es posible apreciar el carácter persistente de este «silencio», que genera problemas reales incluso para las transformaciones revolucionarias.²

Una vez equipados con medios metodológicos, podemos comprender y explicar la ración fatalista de los campesinos a los desafíos que deben afrontar en su nueva realidad. También deberíamos entender que con frecuencia vean al patrón del latifundio como un modelo a seguir. Aun cuando forman parte del *asentamiento*, les parece normal aludir al viejo patrón de muchas maneras, por ejemplo, a través de la expresión «El verdadero patrón vive arriba». A través de la elección de este patrón como el verdadero, están cuestionando la validez misma del estado de *asentamiento*, estado en el que deben superar su rol previo en tanto objetos y asumir su nuevo rol de sujetos. Allí, una vez más, muchos encuentran una nueva figura de autoridad en la organización o entidad que administra oficialmente la reforma agraria.

Estas reacciones no las pueden comprender los mecanicistas. Convencidos ingenuamente de la transformación automática de la superestructura en función

2. Louis Althusser, *Pour Marx*, París, François Maspéro, 1967.

de un cambio en la infraestructura, tienden anticientíficamente a explicar estas reacciones caracterizando a los campesinos como «incapaces y holgazanes», y a veces incluso como «desagradecidos».

En vez de estimular en los campesinos el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones, los mecanicistas tienden a actuar de un modo paternalista, reactivando la cultura del silencio y manteniendo a los campesinos en un estado de dependencia. Los mecanicistas no hacen nada para ayudarles a superar su perspectiva fatalista de las situaciones fronterizas; no hacen nada para ayudarles a intercambiar su fatalismo por una visión crítica, capaz de ver más allá de estas circunstancias.

Cuando se enfrentan a las circunstancias de modo fatalista, los campesinos buscan razones para los hechos, y generalmente encuentran la respuesta en el destino o el castigo divino.

A estas alturas no resulta realmente posible llegar a una concepción estructural del problema a partir del compromiso crítico de los campesinos. Esta concepción sólo es posible cuando los campesinos participan activamente en una experiencia política a través de la movilización permanente. Al defender sus intereses y admitir que no pueden comportarse de manera antagónica para con sus compañeros (los trabajadores urbanos), los campesinos son capaces de superar el estado que Goldman llama «conciencia real» a través de la «máxima conciencia posible».³

Inmovilizar a los campesinos promoviendo un síndrome de bienestar no es un enfoque viable para superar sus dificultades. Lo mejor que puede ofrecer un enfoque de este tipo es incorporar a los campesinos al proceso de reforma agraria como objetos, pero jamás se incorporarán a sí mismos internamente en tanto sujetos, nunca serán incorporados a la reforma agraria como sujetos reales. Muy al contrario, por la fuerza de la costumbre con frecuencia se enfrentarían con la cultura del silencio y la proyección de sus mitos se apoderaría de ellos.

Mientras siga vigente este hábito, la realidad que mediatiza a los campesinos en tanto sujetos se abandona a una especie de autoadmiración que reacomoda a los campesinos como objetos dentro de la relación educadores-educandos y educandos-educadores. Todo esto requiere que el *asentamiento*, aun cuando reconocido como unidad de producción, se entienda también como unidad cultural. De este modo, la introducción de una nueva tecnología no quedaría reducida a la transferencia de una lista de técnicas, sino que sería una verdadera actividad creativa. Una vez seguros de la nueva tecnología los campesinos podrían discutir acerca de la forma en que solían ser «silenciados» en el marco del sistema opresivo del latifundio. Si bien el síndrome del bienestar, de la acción vertical y manipuladora, inevitablemente implica una «invasión cultural», la clase de acción que defendemos propone una «síntesis cul-

3. Lucien Goldman, *Las ciencias humanas y la filosofía*, Buenos Aires, Edición Nueva Visión.

tural».⁴ Para que se produzca este tipo de actividad, la acción debe ser dialéctica desde el comienzo.

Los agrónomos, agricultores, alfabetizadores, administradores de cooperativas y funcionarios de salud pública deberían tener encuentros de carácter dialéctico con los campesinos, permitiendo que el mundo real del *asentamiento* actuase como mediador.

El rol de agente adoptado por aquellos que han tomado la iniciativa deja de pertenecerles en exclusividad cuando los campesinos también asumen dicho rol.

La acción cultural orientada hacia esta síntesis comienza con la investigación temática o con temas generativos a través de los cuales los campesinos pueden iniciar una autorreflexión y autoevaluación críticas.

Al presentar su propia realidad objetiva (cómo y dónde están) durante una investigación temática, al modo de la formulación y solución de problemas, los campesinos pueden, a través de situaciones codificadas, ver con otros ojos las concepciones que tenían previamente acerca de su mundo real. De esta forma pueden alcanzar una comprensión de sus conocimientos previos.⁵ Al hacerlo, extienden los límites del conocimiento, y por medio de esta «visión profunda» aprecian las dimensiones que hasta entonces no habían comprendido y que ahora perciben como «claramente comprensibles».

Nuevamente, este tipo de acción cultural sólo puede tener sentido cuando se intenta presentar como una instancia teórica de experiencia social en la que participan los campesinos. Si permanece alejada de dicha experiencia, perderá el rumbo, en medio de una serie de frases sin sentido.

Por último, la acción cultural, tal como la entendemos, no puede sobreimponerse a la concepción del mundo que poseen los campesinos; no los puede invadir y exigirles que se adapten a ella. Por el contrario, al establecer esta visión como punto de partida y contemplarla como una clase de problema que hay que resolver, el educador lleva a cabo con los campesinos la evaluación crítica de su concepción del mundo, llegando así a un compromiso cada vez más claro con el mundo real en transformación.

4. «Invasión cultural» y «síntesis cultural» se discuten más detalladamente en Paulo Freire, *La pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1987.

5. Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1987.

Para poder comprender «el rol del trabajador social en el proceso de cambio», deberíamos comenzar por reflexionar acerca de estas palabras que articulan nuestro tema. Estas palabras nos muestran la suma de su significado. Nuestro análisis crítico interno nos permitirá concebir la interacción de estos términos como una génesis de pensamiento estructurado que incorpora un mensaje significativo.

Al conducirnos a un significado más profundo, nuestro análisis crítico interno debería superar toda noción de revisión simplista que sólo proporciona interpretaciones superficiales de cualquier discusión.

En el marco de la concepción crítica que aquí exponemos, el acto de mirar implica otro, el de «admirar». Admiramos, y al mirar profundamente aquello que admiramos, vemos internamente y desde dentro; esto nos hace ver.

Según la concepción ingenua (nuestro modo «indefenso» de afrontar la realidad) nos limitamos a mirar, pero no podemos ver porque no admiramos lo que miramos en su intimidad (que nos lleva a ver lo que simplemente mirábamos).

Es, por lo tanto, importante que admiremos las palabras de nuestro tema en cuestión para que al mirarlas desde dentro podamos reconocer que no debería considerárselas como un mero cliché. Este tema no es un *slogan*: es un problema en sí mismo e implica un desafío.

Si nos limitamos a mirar estas palabras y permanecemos en su periferia, nos estaremos refiriendo a su mensaje como a una «idea preconcebida». Pero si analizamos este mensaje críticamente en su esencia podemos separar las partes que lo constituyen. Dividir la realidad en sus componentes nos permite volver a la totalidad con una comprensión más profunda de su significado.

El hecho de admirar, de mirar por dentro, de dividir la totalidad para vol-

1. El término *admirar* se discute en el capítulo 6.

ver a mirar lo que se ha admirado (es decir, acercarse a la totalidad y regresar desde ella a sus partes) pueden ser actos separados sólo cuando la mente tiene que pensar en abstracto para llegar a lo concreto. En realidad, éstos son actos que se incluyen mutuamente.

Al admirar estas palabras que implican un desafío, y al dividir sus partes constitutivas, descubrimos que el término *rol* se ve modificado por una expresión restrictiva (un sustantivo posesivo) que delimita su «extensión»: *trabajador social*. Existe, sin embargo, una calificación, *social*, estrechamente vinculada a la «comprensión» del término *trabajador*.

Esta subunidad de la estructura general de una frase, *el rol del trabajador social*, se vincula a la segunda frase, *en el proceso de cambio*, que por medio de la preposición *en*, de acuerdo con el significado del mensaje, representa «el lugar» en que se satisface *el rol*.

De hecho, el rol del trabajador social no se desarrolla en el proceso de cambio, tal como sugiere una lectura puramente gramatical. El rol del trabajador social se desarrolla en un terreno más amplio, donde el cambio es uno de los aspectos. El trabajador social actúa, junto con otros, en una estructura social.

De esta forma, debemos captar la plena complejidad de este mensaje. Si hablamos críticamente, para que algo sea, tiene que ser en el proceso de ser. Lo que de hecho caracteriza a la estructura social no es ni el cambio ni la permanencia, sino la «duración» de la contradicción entre ambos, en el caso de que uno predomine sobre el otro.

Si bien existe una dialéctica entre la infraestructura y la superestructura, en la estructura no hay permanencia de la permanencia, ni cambio del cambio; pero el objetivo de preservar la estructura social contradice el esfuerzo de modificarla. Por lo tanto, no se puede ser un trabajador social, y ser como el educador que es un técnico fríamente neutral. Guardar silencio acerca de nuestras opciones, ocultarlas en la telaraña de la técnica o disfrazarlas pretendiendo neutralidad, no constituye una posición neutral; por el contrario, ayuda a mantener el *statu quo*. Consecuentemente, necesitamos clarificar nuestras opciones políticas a través de experiencias también políticas.

Es ingenuo concebir nuestro rol en abstracto como matriz de métodos neutros y técnicas de acción que no se desarrollan en una realidad neutra. Si un trabajador social escoge opciones reaccionarias, su metodología de trabajo estará orientada a obstaculizar el cambio. Más que percibir su tarea como aquella que por medio del esfuerzo crítico y conjunto permite la revelación de la realidad para todos los que trabajan en ella, se ocuparía de mistificar la realidad. En vez de desarrollar oportunidades para la formulación de problemas que impliquen un desafío para el grupo con el cual se está comunicando, esta clase de trabajador social tenderá a favorecer soluciones en el más puro estilo del síndrome del bienestar. En suma, a través de sus acciones y reacciones, este tipo de trabajador social se verá motivado a asistir a la «normalización» del «orden establecido» que sirve a los intereses de la élite en el poder.

El trabajador social que escoge esta opción puede (y con frecuencia lo intenta) disimular, mostrándose a favor del cambio y pronunciándose por una casi transformación, lo cual es una forma de no cambiar.

Uno de los indicios de que los trabajadores sociales han elegido opciones reaccionarias es su malestar frente a las consecuencias del cambio, su desconfianza hacia lo nuevo, y sus temores (a veces imposibles de ocultar) de perder «*status social*». En sus metodologías no hay espacio para la comunicación, la reflexión crítica, la creatividad o la colaboración; sólo hay un espacio para la manipulación más ostensible.

En efecto, a un trabajador social reaccionario no puede interesarle que los individuos desarrollen una visión crítica de su propia realidad, es decir, que piensen acerca de lo que hacen mientras lo están haciendo. Esta vuelta a la percepción sobre la percepción, condicionada por la realidad, no puede interesarle a un reaccionario.

A través de sus propios pensamientos y acciones, las personas pueden ver el condicionamiento que opera sobre su percepción en el marco de su propia estructura social, con lo cual su percepción empieza a modificarse, aunque esto no signifique aún un cambio en la estructura social. Es importante apreciar que la realidad social puede transformarse; que está constituida por hombres y que los hombres la pueden cambiar; que no es algo intocable, un destino que sólo ofrece una alternativa: la acomodación. Es esencial que la concepción ingenua de la realidad dé lugar a una visión capaz de percibirse a sí misma, que el fatalismo sea reemplazado por un optimismo crítico que pueda impulsar a los individuos hacia un compromiso cada vez más crítico con el cambio social radical. nada de esto interesa a un trabajador social reaccionario.

Algunos sostienen que es imposible que se modifique la percepción antes de que se produzca un cambio en la estructura social, porque la percepción está condicionada por la sociedad. Pero este tipo de pensamiento, desde un punto de vista extremista, nos puede llevar a interpretaciones mecánicas de las relaciones entre la percepción y la realidad.

Por otro lado, para evitar que se confunda nuestra posición con una actitud idealista, deberíamos decir algo más acerca de este proceso.

El cambio en la percepción de la realidad es factible antes de la transformación de la realidad, si no se le confiere a la palabra *antes* un sentido cerrado de la dimensión temporal a partir de la cual sólo se pueda inferir una conciencia ingenua.

El sentido de *antes*, en este caso, no es el habitual. La palabra *antes* no implica un momento previo, separado de otro por un límite rígido. *Antes* es parte de un proceso de transformación estructural.

La percepción de la realidad, por lo tanto, a través de la perspectiva de la ideología dominante, puede modificarse en la medida en que cuando uno verifica «hoy» el antagonismo entre cambio y permanencia, dicho antagonismo empieza a ser un desafío.

Este cambio de percepción, que se produce en la «problematización» de una realidad en conflicto, al contemplar nuestros problemas vitales en su verdadero contexto exige que volvamos a enfrentarnos con nuestra realidad. Necesitamos «apropiarnos» del contexto e insertarnos en él, no «adhiriéndonos» a él, no *bajo* el imperio del tiempo, sino ya *dentro* del tiempo.

Si esta clase de esfuerzo no lo puede desarrollar el trabajador social reaccionario, debería ser una preocupación constante para aquellos que están comprometidos con el cambio. Obviamente, sus roles y metodologías serán considerablemente distintos de los de los reaccionarios.

En primer lugar, al declarar que la neutralidad en la acción es imposible, y negándose a administrar formas de acción puramente anestésicas a individuos, grupos y comunidades, el trabajador social que opta por el cambio lucha por revelar la realidad. Trabaja *con*, nunca *sobre* personas, a las que considera sujetos de la acción, nunca objetos o incidencias. Con una actitud modesta y crítica, no puede aceptar la ingenuidad propia de una «idea preconcebida» generalizada según la cual el trabajador social aparece como «agente del cambio». Esto es lo que deberían hacer todos aquellos verdaderamente comprometidos con el cambio.

El trabajador social que opta por el cambio no teme a la libertad, no es manipulador ni emite prescripciones, con lo cual, también rechaza a la vez la espontaneidad irreflexiva.

Sabe perfectamente que todos los intentos de transformar radicalmente la sociedad exigen una organización consciente de los oprimidos, y que esto a su vez requiere una vanguardia lúcida. Si bien esta vanguardia no puede adjudicarse derechos de «propiedad» sobre los demás, tampoco puede ser totalmente pasiva.

Más aún, sería ilusorio pensar que dentro de esta línea de pensamiento el trabajador social se puede mover libremente, como si los grupos dominantes no estuviesen alerta ante la defensa de sus propios intereses. Frente a la idea de que resultan necesarios ciertos cambios de carácter obviamente reformista, existen algunas preocupaciones reales.

Es muy importante que los trabajadores sociales reconozcan la realidad con que se enfrentan, así como su «historia viable». En otras palabras, deberíamos ser conscientes de qué se puede hacer en un determinado momento, puesto que hacemos lo que podemos y no lo que querríamos hacer.

Esto significa que necesitamos disponer de una clara comprensión acerca de las relaciones entre tácticas y estrategia, que lamentablemente no siempre se consideran con la debida seriedad.

Toda práctica educativa implica una concepción del hombre y del mundo

La experiencia nos enseña que no debemos suponer que lo obvio resulta claramente comprensible.¹ De ahí nuestro axioma inicial: toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición, a su vez, implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita. No podría ser de otra forma. El proceso de orientación de los seres humanos en el mundo no incluye la asociación de imágenes sensoriales, como sucede con los animales. Implica, por encima de todo, pensamiento-lenguaje, es decir, la posibilidad de conocer a través de la praxis, por medio de la cual el hombre transforma la realidad. En el caso del hombre, este proceso de orientación en el mundo no puede entenderse ni como un acontecimiento subjetivo, ni puramente objetivo o mecánico, sino sólo como un acontecimiento en el cual la subjetividad y la objetividad se encuentran unidas. Concebida de este modo, la orientación en el mundo plantea la cuestión de los objetivos de la acción en el nivel de percepción crítica de la realidad.

Si en el caso de los animales la orientación en el mundo implica adaptación a la realidad, para el hombre implica humanizar la realidad transformándola. Para los animales no existe sentido histórico, no hay opciones o valores que pesen en su orientación en el mundo; para el hombre existe tanto una dimensión histórica como valores. En contraste con las rutinas instintivas de los animales, los hombres poseen sentido de «proyecto». Las acciones de los hombres, desprovistas de objetivos, y no importa que éstos sean correctos o equivocados,

1. Este ensayo fue publicado por primera vez en la *Harvard Educational Review*, vol. 40, n. 2, mayo de 1970: 205-225.

místicos o desmitificados, ingenuos o críticos, no constituyen una praxis, aunque puedan constituir una orientación en el mundo. Y al no ser una praxis, son una acción que desconoce tanto su propio proceso como su objetivo. La interrelación entre la conciencia de propósito y de proceso es la base para planificar acciones, lo cual implica métodos, objetivos y opciones de valores.

La enseñanza de la lectoescritura para adultos debe contemplarse, analizarse y entenderse de esta manera. El analista crítico podrá descubrir en los métodos y textos utilizados por educadores y estudiantes, opciones de valor práctico que delatan una concepción filosófica del hombre, ya sea correcta o pobremente bosquejada, coherente o incoherente. Sólo alguien con una mentalidad mecanicista, que Marx denominaría groseramente materialista, sería capaz de reducir el aprendizaje en la alfabetización de adultos a una actividad puramente técnica. Un enfoque tan ingenuo sería capaz de percibir que la técnica por sí sola, en tanto instrumento para la orientación de los hombres en la realidad, no es un instrumento neutral. No obstante lo cual intentaremos verificar mediante análisis la autoevidencia de nuestra afirmación.

El analfabeto concebido como hombre vacío

Reflexionemos acerca de la utilización de los manuales de lectura como textos básicos en la alfabetización de adultos. Consideremos dos tipos diferentes de manuales: uno pobre y otro de buen nivel, según los criterios propios del género. Supongamos que el autor del manual de buen nivel basó la selección de palabras generativas en un conocimiento previo de cuáles son las palabras con mayor resonancia para el educando (situación infrecuente, aunque posible).²

Indudablemente, un autor así se encuentra muy adelantado respecto del colega que compone su manual con palabras que escoge él mismo en su propia biblioteca. Sin embargo, ambos autores son idénticos en un aspecto fundamental. En ambos casos descomponen las palabras generativas en cuestión y crean nuevas palabras a partir de las sílabas. A su vez, con estas palabras los autores forman oraciones simples, y poco a poco, pequeñas historias, las así llamadas lecciones de lectura.

Digamos que el autor del segundo manual, adelantándose un paso más, su-

2. En idiomas como el portugués y el español las palabras se componen silábicamente. De este modo, cada palabra no monosilábica es técnicamente *generativa* en el sentido de que es posible construir otras palabras a partir de la descomposición de sus sílabas. Sin embargo, para que una palabra sea auténticamente generativa se deben cumplir ciertas condiciones, que serán discutidas en un apartado posterior de este ensayo. (En el nivel fonético, el término *palabra generativa* sólo se aplica adecuadamente en una metodología de lectura sonosilábica, mientras que la aplicación temática es universal. El concepto de palabra generativa recibe un tratamiento diferente en el nivel temático en el libro *Teacher*, de Sylvia Ashton-Warner. Nota del editor americano.)

giere a los educadores que lo utilicen, que promuevan en los educandos la discusión de ciertas palabras, oraciones o textos.

Tras considerar cualquiera de estos casos hipotéticos, podemos concluir legítimamente que, lo reconozcan o no los autores, existe una concepción del hombre implícita en el método y el contenido del manual. Esta concepción se puede reconstruir a partir de varios ángulos. Partimos del hecho, inherente a la idea y la utilización del manual, de que es el educador quien escoge las palabras y las propone al educando. En la medida en que el manual es el objeto mediador entre el educador y los educandos, y éstos deben ser «llenados» con palabras que han escogido los educadores, es muy fácil detectar una primera dimensión importante de la imagen de hombre que aquí emerge. Se trata del perfil de un hombre cuya conciencia está «especializada» y que para saber debe ser «llenado» o «alimentado». Esta es la misma concepción que llevó a Sartre a exclamar «*O philosophie alimentaire!*»³ como crítica a la noción según la cual «conocer es comer».

Esta concepción «nutricionista» del conocimiento, tan común en la práctica educativa actual, se encuentra con toda claridad en el manual de lectura.⁴ Se considera que los analfabetos están «desnutridos», no en el sentido literal en el cual muchos de ellos lo están realmente, sino porque les falta «el alimento del espíritu». Coherentemente con esta concepción del conocimiento como alimento, se concibe el analfabetismo como una «mala hierba» que intoxica y debilita a las personas que no pueden leer ni escribir. De este modo se habla mucho acerca de la «erradicación» del analfabetismo para curar la enfermedad.⁵ De esta manera, y privadas de su carácter de signos lingüísticos constitutivos del pensamiento-lenguaje del hombre, se transforman las palabras en meros «depósitos de vocabulario», el alimento del espíritu que se espera que los analfabetos «coman» y «digieran».

Esta concepción «nutricionista» del conocimiento quizá también explique el carácter humanitario de ciertas campañas de alfabetización del tercer mundo. Si existen millones de analfabetos, «hambrientos de palabras», «sedientos de frases», es necesario *concederles* la palabra para salvarlos del «hambre» y de la «sed». La palabra, según el concepto naturalista de conciencia implícito en el manual de lectura, debe ser «depositada», no puede resultar del esfuerzo creativo de los educandos. Según esta concepción, el hombre es un ser pasivo, objeto, y no sujeto, del proceso de aprender a leer y escribir. En tanto objeto,

3. Jean Paul Sartre, *Situations I*, París, Librairie Gallimard, 1947, pág. 31.

4. El concepto nutricionista del conocimiento lo sugieren las «lecturas controladas» en clases que sólo consisten en disertaciones; la utilización de diálogos memorizados en el aprendizaje del lenguaje; las notas bibliográficas que no sólo indican el capítulo, sino las líneas y las palabras que deben leerse; los métodos de evaluación aplicados para medir el progreso de los educandos en el aprendizaje.

5. Véase Paulo Freire, «La alfabetización de adultos, crítica de su visión ingenua; comprensión de su visión crítica» en *Introducción a la acción cultural*, Santiago, ICIRA, 1969.

su tarea consiste en «estudiar» las así llamadas lecciones de lectura, que de hecho son casi totalmente alienantes y alienadas, pues tienen poco o nada que ver con la realidad sociocultural del educando.⁶

Sería verdaderamente interesante realizar un análisis de los textos de lectura utilizados en las campañas privadas u oficiales de alfabetización de adultos en áreas urbanas y rurales de los países del tercer mundo. No sería infrecuente encontrar en ellos fragmentos y oraciones como los siguientes ejemplos tomados al azar:⁷

A asa é da ave — «El ala es del ave».

Eva viu a uva — «Eva vio la uva».

O galo canta — «El gallo canta».

O cachorro ladra — «El perro ladra».

Maria gosta dos animais — «A María le gustan los animales».

João cuida das árvores — «Juan se ocupa de los árboles».

O pai de Carlinhos se chama António, Carlinhos é um bom menino, bem comportado e estudioso — «El nombre del padre de Carlos es Antonio, Carlos es un niño estudioso, bueno y educado».

*Ada deu o debo ao urubu? Duvido, Ada deu o deo a arara...*⁸

Se você trabalha com martelo e prego, tenha cuidado para não furar o dedo — «Si clava un clavo, tenga cuidado de no aplastarse el dedo».

Pedro no sabía leer. Pedro se sentía avergonzado. Un día, Pedro fue a la escuela y se inscribió en un curso nocturno. El maestro de Pedro era muy bueno. Pedro ahora sabe leer. Vean la cara de Pedro. (Estas lecciones generalmente son ilustradas). Pedro sonrío. Es un hombre feliz. Ya tiene un buen trabajo. Todos deberían seguir su ejemplo.

Al decir que Pedro sonrío porque ahora sabe leer, y que es feliz porque ahora tiene un buen trabajo, y que es un ejemplo que todos deberían seguir, los autores establecen una relación, que de hecho no se puede confirmar, entre saber leer y escribir y la obtención de buenos empleos. Esta ingenuidad revela, cuando menos, una imposibilidad para percibir la estructura no sólo del analfabetismo sino de los fenómenos sociales en general. Un enfoque de este tipo

6. Entre estos manuales de lectura existen dos excepciones notables: 1) en Brasil, *Viver e lutar*, desarrollado por un equipo de especialistas del Movimiento de Educación Básica, auspiciado por la Conferencia Episcopal Nacional (se convirtió en objeto de controversias cuando fue prohibido por subversivo por el entonces gobernador de Guanabara, señor Carlos Lacerda, en 1963); 2) en Chile, la colección Espiga, a pesar de algunos defectos menores. La colección fue organizada por la jefatura de Planes Extraordinarios de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación Pública.

7. Puesto que cuando se escribió este ensayo el autor no tenía acceso a los manuales de lectura y, por lo tanto, existía el peligro de citar frases equivocadamente, o de confundir los autores de los diferentes manuales, se prefirió no identificar ni los títulos de los libros ni los nombres de los autores.

8. Aquí no tendría sentido el inglés, ya que el énfasis se pone en la letra *d*. (Nota del editor americano.)

puede admitir que dichos fenómenos existan, pero no puede percibir su relación con la estructura de la sociedad en que surgen. Es como si dichos fenómenos tuvieran un aura mítica, y estuviesen más allá y por encima de las situaciones concretas, o fuesen producto de la inferioridad intrínseca de una cierta clase de hombres. Al ser incapaz de entender el analfabetismo contemporáneo como una manifestación típica de la «cultura del silencio», relacionada directamente con estructuras subdesarrolladas, este enfoque no puede ofrecer una respuesta objetiva y crítica al desafío que representa el analfabetismo. No se obran milagros sólo enseñando a los hombres a leer y escribir; si no existen suficientes puestos de trabajo, tampoco se crearán porque más hombre aprendan a leer y escribir.

Uno de los manuales incluye entre sus lecciones los siguientes textos, en páginas consecutivas, sin establecer relación alguna entre ellos. El primero trata sobre el 1.º de mayo, día del trabajo, en el que los trabajadores conmemoran sus luchas. No se aclara dónde ni cómo se las conmemora, ni cuál fue la naturaleza del conflicto histórico. El tema principal de la segunda lección son los días no laborables. Dice que «en dichos días, las personas deberían ir a la playa a bañarse y tomar el sol...» Por lo tanto, si el 1.º de mayo es un día no laborable, y si en los días no laborables las personas deberían ir a la playa, la conclusión es que en el día del trabajo, en vez de reunirse en las plazas públicas con sus sindicatos para discutir sus problemas, los trabajadores deberían irse a andar.

Por lo tanto, el análisis de estos textos revela una visión simplista de los hombres, de su realidad, de la relación que existe entre ambos y del proceso de alfabetización que se despliega en esa realidad.

A asa é da ave, Eva viu a uva, O galo canta, y O cachorro ladra, son contextos lingüísticos que al ser mecánicamente memorizados y repetidos se ven privados de su auténtica dimensión en tanto pensamiento-lenguaje en interacción dinámica con la realidad. Empobrecidos de esta manera, dejan de ser expresiones auténticas de la realidad.

Sus autores no reconocen en las clases pobres la capacidad de conocer e incluso crear textos que podrían expresar su propio pensamiento-lenguaje en el nivel de su percepción de la realidad. Los autores repiten con los textos lo que hacen con las palabras, es decir, las introducen en la conciencia de los educandos como si se tratara de un espacio vacío: una vez más la concepción nutricionista del conocimiento.

El analfabeto como hombre marginal

Y es más, la percepción estructural del analfabetismo que revelan estos textos es una manifestación de la otra falsa concepción de los analfabetos como

hombres marginales.⁹ Sin embargo, aquellos que los consideran marginales deben admitir la existencia de una realidad frente a la cual ellos son marginales —no sólo en cuanto a espacio físico, sino a realidades históricas, sociales, culturales y económicas—, es decir, la dimensión estructural de la realidad. De esta manera, los analfabetos son concebidos como seres que están «fuera de» o son «marginales a» algo, ya que no es posible ser marginal si no es respecto de algo. Pero estar «fuera de» o ser «marginal a» implica necesariamente un movimiento del llamado marginal desde el centro en que se hallaba hacia la periferia. Este movimiento, una acción, presupone a su vez, no sólo un agente, sino también sus motivos. Si admitimos que existen hombres «fuera de» o «marginales a» la realidad estructural, podemos legítimamente preguntar: ¿quién es el autor de este movimiento desde el centro de la estructura a su periferia? Los así llamados marginales, entre los que se encuentran los analfabetos, ¿toman ellos mismos la decisión de desplazarse hacia la periferia de la sociedad? Si esto es así, la marginación es una opción con todo lo que implica: hambre, enfermedad, raquitismo, dolor, deficiencia mental, muerte en vida, crimen, promiscuidad, desesperación, la imposibilidad de ser. Sin embargo, de hecho, es difícil aceptar que un 40 % de la población de Brasil, casi el 90 % de la de Haití, 60 % de la de Bolivia, cerca del 40 % de la de Perú, más del 30 % de la de México y Venezuela y casi un 70 % de la de Guatemala hayan podido hacer la trágica *selección* de su propia marginación en tanto analfabetos.¹⁰ Entonces, si la marginación no es una cuestión de elección, el marginal ha sido expulsado y alejado del sistema social, y es por lo tanto objeto de violencia.

Sin embargo, de hecho, la estructura social como conjunto no «expulsa», y el marginal no es un «ser fuera de». Por el contrario, es un «ser dentro de» la estructura social, y en relación de dependencia con aquellos a quienes erróneamente llamamos seres autónomos, falsos «seres para sí mismos».

Un enfoque menos riguroso, más simplista, menos crítico, más técnico, diría que no era necesario reflexionar sobre lo que considera cuestiones sin importancia, tales como el analfabetismo y la educación de adultos. Un enfoque así podría incluso agregar que la discusión del concepto de marginación es un ejercicio académico innecesario. Sin embargo, de hecho, no es así. Al aceptar al analfabeto como una persona que existe en el borde de la sociedad, tendemos a concebirlo como una especie de «hombre enfermo», para quien la alfabetización sería el «medicamento» que lo curaría, permitiéndole «regresar» a la «saludable» estructura de la cual «ha sido separado». Los educadores serían consejeros benevolentes, que recorrerían las afueras de la ciudad en busca de analfabetos obcecados, tráfugas de la buena vida, para devolverlos al bienamado seno de la felicidad por medio del don de la palabra.

9. La palabra portuguesa que se traduce como *hombres marginales* es *marginado*, que tiene un sentido pasivo, aquel que ha sido marginado o expulsado de la sociedad, y también de existencia periférica. (Nota del traductor al inglés.)

10. UNESCO: La situación educativa en América Latina, Cuadro n. 20, París, 1960, pág. 263.

A la luz de un concepto semejante —desgraciadamente demasiado difundido— los programas de alfabetización jamás pueden constituir esfuerzos tendentes hacia la liberación; jamás cuestionarán la realidad misma que priva a los hombres del derecho a alzar la voz, y no sólo a los analfabetos, sino a todos aquellos a los que se trata como objetos en una relación de dependencia. Estos hombres, analfabetos o no, de hecho no son marginales. Vale la pena repetir lo dicho antes: no son «seres fuera de»; son «seres para otro». Por lo tanto, la solución a su problema no reside en convertirse en «seres dentro de él», sino en hombres que se liberan a sí mismos; ya que en realidad no son marginales a la estructura, sino hombres oprimidos dentro de la misma. Alienados, no pueden superar su dependencia mediante la «incorporación» a la misma estructura que es responsable de su dependencia. No existe otro camino posible para la humanización —tanto de ellos como de todos los demás— que la auténtica transformación de la estructura deshumanizadora.

Desde este último punto de vista, el analfabeto ya no es una persona que vive en el borde de la sociedad, como hombre marginal, sino más bien como representante de la capa dominada de la sociedad, en oposición consciente o inconsciente a aquellos que, dentro de la misma estructura, le tratan como a una cosa. De esta forma, además, enseñar a los hombres a leer y escribir ya no es una cuestión intrascendente, que pase por la memorización de una palabra alienada y por métodos basados en el *ba, be, bi, bo, bu*, sino un difícil aprendizaje de denominación de la realidad.

Según la primera hipótesis, por la cual se concibe a los analfabetos como marginales a la sociedad, el proceso de alfabetización refuerza la mistificación de la realidad, conservando el velo que la oculta y adormeciendo la «conciencia vacía» del educando con innumerables palabras y frases alienantes. Por el contrario, según la segunda hipótesis, en el cual se concibe a los analfabetos como hombres oprimidos en el interior mismo del sistema, el proceso de alfabetización, en tanto acción cultural para la libertad, es un acto de conocimiento en el cual el educando asume el rol de sujeto que dialoga con el educador. Por esta misma razón, la desmitificación de la realidad es una empresa que necesita coraje, un proceso a través del cual los hombres que previamente se hallaban sumergidos por la realidad, comienzan a emerger para reinsertarse en la misma con conciencia crítica.

Por lo tanto, el educador debe luchar por alcanzar una lucidez siempre mayor acerca de lo que, a veces sin que lo sepa conscientemente, ilumina sus acciones. Sólo de esta forma será verdaderamente capaz de asumir el rol de uno de los sujetos implícitos en la actividad y seguir siendo coherente con el proceso.

La alfabetización de adultos como acto de conocimiento

Para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización de adultos exige tanto de educadores como de educandos una relación de auténtico diálogo. El verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos.

Para que aprender a leer y escribir constituya un acto de conocimiento, los educandos deben asumir desde el principio el rol de sujetos creativos. No se trata de memorizar y repetir determinadas sílabas, palabras y frases, sino de reflexionar críticamente sobre el proceso de leer y escribir en sí, y acerca del significado profundo del lenguaje.

En la medida en que el lenguaje es imposible sin pensamiento, y ambos son imposibles sin la realidad a la que se refieren, la palabra humana es más que simple vocabulario: es palabra-y-acción. Las dimensiones cognitivas del proceso de alfabetización deben incluir las relaciones de los hombres con su realidad. Estas relaciones son la fuente de la dialéctica entre los productos que los hombres logran al transformar la realidad y el condicionador que dichos productos ejercen a su vez sobre los hombres.

Aprender a leer y escribir debería constituir una oportunidad para que los hombres sepan lo que realmente significa *decir palabras*: una actividad humana que implica reflexión y acción. Como tal, no es el privilegio de unos pocos, sino un derecho humano primordial. (Hablar no es un acto verdadero si no está al mismo tiempo asociado con el derecho a la autoexpresión y a la expresión de la realidad, de crear y recrear, de decidir y elegir y, en última instancia, participar del proceso histórico de la sociedad.) En la cultura del silencio las masas son mudas, es decir, se les prohíbe participar creativamente en las transformaciones de su sociedad, y por ende se les prohíbe ser. Aun cuando ocasionalmente sepan leer y escribir porque se les «enseñó» en campañas de alfabetización humanitarias —pero no humanistas—, se ven no obstante alienados del poder responsable de su silencio.)

Los analfabetos saben que son hombres concretos. Saben que hacen cosas. Lo que no saben en la cultura del silencio —en la que son seres ambiguos y duales— es que las acciones de los hombres como tales son transformadoras, creativas y recreativas. Superados por los mitos de esta cultura, incluyendo el mito de su propia «inferioridad natural», no saben que su acción sobre la realidad también es transformadora. (Imposibilitados de tener una «percepción estructural» de los hechos que los rodean, no saben que no tienen acceso al «decir», en otras palabras, que no pueden ejercer el derecho a participar conscientemente en la transformación sociohistórica de su propia sociedad, porque su trabajo no les pertenece.)

11. Véase la nota 5.

Se podría decir (y estaríamos de acuerdo con ello) que no es posible reconocer todo esto fuera de la praxis, es decir, fuera de la reflexión y la acción, y que intentarlo sería puro idealismo. Pero también es cierto que toda acción ejercida sobre un objeto debe analizarse críticamente para poder entender tanto el objeto como la comprensión que de él se tenga. El acto de conocimiento implica un movimiento dialéctico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción. Para que el educando sepa lo que no sabía antes, debe involucrarse en un auténtico proceso de abstracción por medio del cual pueda reflexionar sobre el todo acción-objeto o, en un nivel más general, sobre formas de orientación en el mundo. En este proceso de abstracción, se proponen al educando, como objetos de su crítica, situaciones representativas del modo en que se orienta en la realidad.

En tanto hecho que reclama la reflexión crítica tanto de los educandos como de los educadores, el proceso de alfabetización debe poner en relación el *decir palabras* con la *transformación de la realidad* y con el rol del hombre en esta transformación. Percibir el significado de esa relación es indispensable para aquellos que aprenden a leer y escribir, si es que estamos realmente comprometidos con la liberación. Esa percepción llevará a los educandos a reconocer que tienen un derecho mucho mayor que el de ser alfabetizados. En última instancia se darán cuenta de que, en tanto hombres, tienen el derecho a su decir.

Por otro lado, en tanto acto de conocimiento, aprender a leer y escribir presupone no sólo una teoría del conocimiento, sino un método que corresponde a la teoría.

En el acto de conocimiento reconocemos la indiscutible unidad que existe entre la subjetividad y la objetividad. La realidad jamás consiste únicamente en los datos objetivos, el hecho concreto, sino también en las percepciones que los hombres tienen sobre los mismos. Nuevamente, esto no es, como podría parecer, una afirmación subjetivista o idealista. Por el contrario, el subjetivismo y el idealismo entran en juego cuando se rompe la unidad subjetivo-objetivo.¹²

El proceso de alfabetización de adultos en tanto acto de conocimiento implica la existencia de dos contextos interrelacionados. Uno es el contexto del diálogo auténtico entre educandos y educadores como sujetos de conocimiento. En esto deberían consistir las escuelas (contexto teórico del diálogo). El segundo es el contexto real de los hechos concretos, la realidad social en la que existen los hombres.¹³

En el contexto teórico del diálogo, se analizan críticamente los hechos que presenta el contexto real o concreto. Este análisis implica el ejercicio de la abstracción, a través del cual, por medio de representaciones de la realidad

12. Existen dos formas de caer en el idealismo: una consiste en disolver lo real en la subjetividad; la otra, en negar toda subjetividad real en nombre de la objetividad. Jean Paul Sartre, *Search for a Method*, traducido por Hazel E. Barnes, Nueva York, Vintage Books, 1968, pág. 33.

13. Véase Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Méjico, Grijalbo, 1967.

concreta, buscamos el conocimiento de esa realidad. En nuestra metodología, el instrumento de tal abstracción es la codificación, o representación de las situaciones existenciales de los educandos.¹⁴

Por un lado, la codificación es una mediación entre los contextos (de la realidad) teórico y concreto. Por el otro, en tanto objeto de conocimiento, media entre los sujetos de conocimiento, educadores y educandos, que buscan revelar las totalidades acción-objeto a través del diálogo.

Este tipo de discurso lingüístico debe ser «leído» por todo aquel que intente interpretarlo, aun cuando sea puramente pictórico. Como tal presenta lo que Chomsky llama estructura superficial y estructura profunda.

La estructura superficial de la codificación convierte en explícita la totalidad acción-objeto en una forma puramente taxonómica. La primera etapa de la decodificación —o lectura— es descriptiva.¹⁵ En esta fase, los «lectores» —o decodificadores— se centran en las relaciones existentes entre las categorías que constituyen la codificación. Este enfoque preliminar en la estructura superficial va seguido de la «problematización» de la situación codificada. Esto conduce al educando a la segunda y fundamental etapa de la decodificación, la comprensión de la estructura profunda de la codificación. Mediante la comprensión de la estructura profunda de la codificación, el educando puede ya entender la dialéctica existente entre las categorías presentadas en la estructura superficial, así como la unidad entre estructura superficial y estructura profunda.

En nuestro método, la codificación adopta inicialmente la forma de una fotografía o esquema que representa un existente real, o uno construido por los educandos. Cuando esta representación se proyecta como diapositiva, los educandos llevan a cabo una operación básica para el hecho de conocer: se distancian respecto del objeto cognoscible. Este distanciamiento lo experimentan también los educadores, de modo que ambos pueden reflexionar críticamente juntos acerca del objeto cognoscible que media entre ellos. El objetivo de la decodificación es llegar al nivel crítico del conocimiento, comenzando con la experiencia que tiene el educando sobre la situación en el «contexto real».

Mientras que la representación codificada es el objeto cognoscible que actúa como mediación entre los sujetos de conocimiento, la decodificación —que separa la codificación en sus elementos constitutivos— es la operación mediante la cual los sujetos del conocimiento perciben las relaciones que existen entre los elementos de la codificación y otros hechos que presenta el contexto real, relaciones que hasta ese momento no se habían percibido. La codificación re-

14. *Codificación* se refiere alternativamente al hecho de imaginar, o a la imagen en sí, de algún aspecto significativo de la realidad concreta del educando (por ejemplo, las viviendas de los barrios pobres). Como tal se convierte tanto en objeto del diálogo educador-educando como en el contexto para introducir la palabra generativa. (Nota del editor americano.)

15. *Decodificación* se refiere a un proceso de descripción e interpretación, ya sea de palabras impresas, dibujos u otras «codificaciones». Como tal, la decodificación y el decodificar son distintos del proceso de reconocimiento de palabras. (Nota del editor americano.)

presenta una determinada dimensión de la realidad tal como la viven los individuos, y esta dimensión deben analizarla en un contexto distinto a aquel en el cual la experimentan. La codificación, de este modo, transforma lo que era una forma de vida en el contexto real, en un *objectum* en el contexto teórico. Más que recibir información acerca de este o aquel hecho, los educandos analizan aspectos de su propia experiencia existencial representada en la codificación.

La experiencia existencial es un todo. Al aclarar alguna de sus facetas y percibir la interrelación de la misma con otras, los educandos tienden a reemplazar una visión fragmentada de la realidad por una visión total. Desde el punto de vista de una teoría del conocimiento, esto significa que la dinámica entre la codificación de situaciones existenciales y la decodificación involucra a los educandos en la reconstrucción constante de lo que anteriormente era su «admiración» de la realidad.

Aquí no utilizamos el concepto de admiración en el modo habitual, o en su sentido ético o estético, sino con una connotación filosófica especial. *Admirar* es objetivar el «no yo». Es una operación dialéctica que caracteriza al hombre en tanto hombre, diferenciándolo del animal. Está directamente asociada a la dimensión creativa de su lenguaje. *Admirar* quiere decir que el hombre se enfrenta con su «no yo» para poder entenderlo. Por esta razón, no existe acto de conocimiento sin admiración del objeto que se debe conocer. Puesto que el acto de conocimiento es un acto dinámico —y no hay conocimiento alguno que pueda completarse jamás— para conocer, el ser humano no sólo admira el objeto, sino que debe siempre volver sobre su admiración anterior. Cuando volvemos a admirar nuestra admiración previa (siempre una admiración *de*), estamos simultáneamente admirando el acto de admirar y al objeto admirado, con el fin de poder superar los errores cometidos en nuestra admiración anterior. Esta «readmiración» nos lleva a percibir una percepción previa.

Durante el proceso de decodificar las representaciones de sus situaciones existenciales y de percibir percepciones previas, los educandos, gradual, tímida y dubitativamente, cuestionan la opinión que tenían de la realidad y la reemplazan por un conocimiento cada vez más crítico.

Supongamos que presentamos a ciertos grupos de las clases dominadas algunas codificaciones que ilustran su imitación de los modelos culturales dominantes, una tendencia natural de la conciencia de los oprimidos en un momento determinado.¹⁶ Las personas dominadas podrían, tal vez, y como mecanismo de autodefensa, negar la verdad de la codificación. Sin embargo, a medida que fuesen profundizando en su análisis, comenzarían a percibir que su aparente imitación de los modelos dominantes es consecuencia de su internalización de

16. Véase Frantz Fanon, *The Wretched of the Earth*, Nueva York, Grove Press, 1968; Albert Memmi, *Colonizer and the Colonized*, Nueva York, Orion Press, 1965; y Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Seabury Press, 1970 (trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1987).

dichos modelos, y, sobre todo, de los mitos de superioridad de las clases dominantes que hacen que los dominados se sientan inferiores. Lo que de hecho es internalización pura parece imitación en el nivel del análisis ingenuo. En el fondo, si las clases dominadas reproducen el estilo de vida de los dominadores, es porque éstos viven «dentro de» los dominados. Los dominados sólo pueden expulsar a los dominadores si se distancian y los objetivan. Sólo entonces pueden reconocerlos como su antítesis.¹⁷

Sin embargo, en la medida en que la internalización de los valores de los dominadores no es únicamente un fenómeno individual sino también social y cultural, la expulsión debe producirse a través de un tipo de acción cultural en la cual la cultura niegue la cultura. Es decir, la cultura, en tanto producto internalizado que a su vez condiciona los actos subsiguientes de los hombres, debe convertirse en objeto de conocimiento, para poder comprender su poder condicionante. La acción cultural tiene lugar en el nivel de la superestructura. Sólo se puede comprender a través de lo que Althusser llama la dialéctica de la sobredeterminación.¹⁸ Esta herramienta analítica nos impide caer en explicaciones mecanicistas, o, lo que es peor, en acciones mecanicistas. Esta comprensión evita la sorpresa frente al hecho de que los mitos culturales permanezcan una vez transformada la infraestructura, incluso a través de la revolución.

Cuando la creación de una nueva cultura es adecuada pero se ve obstaculizada por «residuos» culturales internalizados, estos residuos, mitos, deben ser expulsados por medio de la cultura. La acción cultural y la revolución cultural constituyen, en diferentes etapas, modalidades de esta expulsión,

Los educandos deben descubrir las razones que existen detrás de muchas de sus actitudes hacia la realidad cultural, enfrentándose a la realidad cultural de una manera nueva. La readmiración de la admiración previa es necesaria para que se produzca esto. La capacidad de conocimiento crítico que posean los educandos —más allá de la mera opinión— se establece en el proceso de descubrimiento de sus relaciones con el mundo histórico-cultural *en y con* el cual existen.

No pretendemos sugerir que el conocimiento crítico de las relaciones hombre-mujer surja como conocimiento verbal fuera de la praxis. Esta última está implícita en las situaciones concretas que son codificadas para su análisis crítico. Por esta misma razón, analizar la codificación en su estructura profunda es reconstruir la praxis previa y llegar a ser capaz de establecer una praxis nueva y diferente. La relación entre el contexto teórico, en el cual se analizan las representaciones codificadas de los hechos objetivos, y el contexto concreto, en el que dichos hechos se producen, debe convertirse en una realidad. Una

17. Véase Fanon, *The Wretched...; Freire, Pedagogy...*

18. Véase Louis Althusser, *Pour Marx*, París, Librairie François Maspéro, 1965; y Paulo Freire, *Annual Report: Activities for 1968, Agrarian Reform, Training and Research Institute ICIRA; Chile*, trad. por John Dewitt, Center for the Study of Development and Social Change, Cambridge, Massachusetts, 1969 (mimeografiado).

educación de este tipo debe presentar el carácter de compromiso. Implica un desplazamiento desde el contexto concreto, que proporciona hechos objetivos, hasta el contexto teórico, en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto, donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis.

El diálogo como metodología

Podría parecer que algunas de nuestras afirmaciones apoyan el principio de que, independientemente del nivel que posean los educandos, deberían reconstruir el proceso de conocimiento humano en términos absolutos. De hecho, cuando consideramos la alfabetización de adultos o la educación en general como acto de conocimiento, estamos abogando por una síntesis entre los conocimientos más sistematizados del educador y los conocimientos mínimamente sistematizados de los educandos, síntesis que se alcanza a través del diálogo. El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la concibe esta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen. Un educador así sólo puede repetir lo que ha leído, y con frecuencia malinterpretado, puesto que para él la educación no implica un acto de conocimiento.

Por el contrario, el primer tipo de educador es un sujeto de conocimiento enfrentado con otros sujetos de conocimiento. Jamás puede ser sólo un memorizador, sino una persona que constantemente reajusta sus conocimientos, lo cual promueve el conocimiento en sus alumnos. Para él, la educación es una pedagogía del conocimiento. El educador cuyo enfoque se centra en la simple memorización resulta antidialógico; su acto de transmisión de conocimiento es inalterable. Para el educador que experimenta el acto de conocer junto con sus estudiantes, el diálogo constituye, por el contrario, el signo mismo del acto de conocer. Sin embargo, advierte que no todo diálogo es en sí mismo la marca de una relación de verdadero conocimiento.

El intelectualismo socrático —que equivocadamente consideró la definición de un concepto como el conocimiento de la cosa definida, y este conocimiento como una virtud— no constituía una verdadera pedagogía del conocimiento, a pesar de ser dialógico. La teoría de Platón sobre el diálogo no logró ir más allá de la teoría socrática de la definición como conocimiento, aun cuando para Platón una de las condiciones necesarias para el conocimiento era que el hombre fuese capaz de efectuar una *prise de conscience*, y aunque el paso de la *doxa* al *logos* fuese indispensable para que el hombre llegase a la verdad. Para Platón, la *prise de conscience* no se refería a lo que el hombre supiese o no

supiese, o supiese mal, acerca de su relación dialéctica con la realidad; antes bien tenía que ver con lo que el hombre supo una vez y olvidó al nacer. Conocer era recordar o recuperar conocimientos olvidados. La aprehensión y la superación de la *doxa* y el *logos* no se producían en el marco de la relación hombre-mundo, sino en el esfuerzo por recordar o redescubrir un *logos* olvidado.

Para que el diálogo sea un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad. Por lo tanto, conocer no es recordar algo previamente conocido y ahora olvidado. La *doxa* tampoco puede superarse mediante el *logos* al margen de la relación dialéctica entre el hombre y su mundo, lejos de la acción reflexiva de los hombres sobre la realidad.

Por lo tanto, para ser un acto de conocimiento, el proceso de alfabetización de adultos debe involucrar a los educandos en la problematización constante de sus situaciones existenciales. Esta problematización recurre a palabras generativas escogidas por educadores especializados en una investigación preliminar de lo que llamamos universo lingüístico mínimo de los futuros educandos. Las palabras se escogen: *a*) según su valor pragmático, es decir, signos lingüísticos que ordenan una comprensión común a una región o área de la misma ciudad o país (por ejemplo, en Norteamérica la palabra *alma* tiene un significado especial en las áreas negras, que no posee entre los blancos), y *b*) según sus dificultades fonéticas, que se irán presentando gradualmente a aquellos que aprenden a leer y escribir. Por último, es importante que la primera palabra generativa sea trisilábica. Cuando se la separa silábicamente, constituyendo con cada una de ellas una familia, los educandos pueden experimentar con varias combinaciones silábicas, incluso cuando se enfrentan con la palabra por primera vez.

Una vez escogidas diecisiete palabras generativas, el paso siguiente consiste en codificar diecisiete situaciones existenciales que resulten familiares a los educandos.¹⁹ Luego se trabaja con las palabras generativas en las situaciones, una por una, según el orden de dificultad fonética creciente. Tal como ya hemos subrayado, estas codificaciones son objetos cognoscibles que actúan como mediadores entre los sujetos de conocimiento, educador-educandos, educando-educadores. Su acto de conocimiento es elaborado dentro del *círculo de cultura*, que funciona a modo de contexto teórico.

En Brasil, antes de analizar las situaciones existenciales de los educandos y las palabras generativas contenidas en ellas, propusimos el tema codificado de las relaciones hombre-mundo en general.²⁰ En Chile, por sugerencia de los educadores chilenos, esta importante dimensión fue discutida simultáneamente con el aprendizaje de la lectoescritura. Lo que importa es que la persona que

19. En Brasil y la América hispánica, especialmente Chile, hemos observado que no se necesitan más de diecisiete palabras para enseñar a los adultos a leer y escribir idiomas silábicos como el portugués y el español.

20. Véase Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, Río de Janeiro, Paz e Terra, 1967 (trad. cast.: *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI, 1986).

aprende palabras desarrolle simultáneamente el análisis crítico del marco social en el cual existen los seres humanos. Por ejemplo, la palabra *favela* en Río de Janeiro, Brasil, y la palabra *callampa* en Chile, representan, cada con sus propios matices, la misma realidad social, económica y cultural de grandes cantidades de habitantes de los barrios pobres de dichos países. Si se utilizan las palabras *favela* y *callampa* como palabras generativas para los pueblos de Brasil y de Chile respectivamente, la codificación tendrá que representar situaciones que suceden en barrios pobres.

Hay muchos que piensan que los habitantes de dichos barrios son marginales, inferiores e intrínsecamente malos. Les recomendamos la provechosa experiencia de discutir la situación de los barrios pobres con sus propios habitantes. Dado que algunos de estos críticos están con frecuencia sencillamente equivocados, puede que sean capaces de rectificar sus clichés míticos para asumir una actitud más científica. Tal vez así ya no tengan que decir que el analfabetismo, el alcoholismo y la delincuencia de los barrios pobres, sus enfermedades, la mortalidad infantil, las deficiencias educativas y los problemas de higiene revelan la «naturaleza inferior» de sus habitantes. Puede que incluso terminen dándose cuenta de que, si existe algún mal intrínseco, éste se encuentra en las mismas estructuras, y que son éstas las que deben transformarse.

Es necesario destacar que el tercer mundo en su conjunto, y especialmente algunas de sus partes, sufren de la misma clase de incompreensión por parte de ciertos sectores de las así llamadas sociedades metropolitanas. Conciben el tercer mundo como la encarnación del mal, de lo primitivo, del demonio, el pecado y la indolencia: en suma, como históricamente inviable sin la ayuda de las sociedades rectoras. Esta actitud maniquea es el origen del impulso que lleva a «salvar» el tercer mundo «poseído por el demonio», «educándolo» y «corrigiendo su forma de pensar» según los criterios de las sociedades rectoras.

Los intereses expansionistas de las sociedades rectoras están implícitos en estas nociones. Estas sociedades jamás pueden relacionarse con el tercer mundo como socios, ya que esto presupone igualdad, no importa cuán diferentes puedan ser las partes, y eso es algo que jamás se puede plantear entre antagonistas. Por lo tanto, la «salvación» del tercer mundo por parte de las sociedades rectoras sólo puede implicar su dominación, mientras que su visión utópica reside en su legítima aspiración independentista: salvar a las sociedades rectoras en el acto mismo de la propia liberación.

En este sentido, la pedagogía que defendemos, concebida en un área significativa del tercer mundo, es en sí misma pedagogía utópica. Por esta misma razón está llena de esperanza, pues ser utópico no es ser sólo idealista o poco práctico, sino más bien acometer la denuncia y la anunciación. Nuestra pedagogía no puede prescindir de una concepción del hombre y del mundo. Formula una concepción científica humanista que encuentra su expresión en una praxis dialógica, en la que educadores y educandos en conjunto, a través del análisis

de una realidad deshumanizadora, la denuncian al tiempo que anuncian su transformación en nombre de la liberación del hombre.

Por esta razón, en esta pedagogía utópica, la denuncia y la anunciación no son palabras vacías, sino un compromiso histórico. La denuncia de una situación deshumanizadora exige hoy en día, cada vez más, una precisa comprensión científica de dicha situación. De un modo similar, la anunciación de su transformación requiere cada vez más una teoría de acción transformadora. Sin embargo, ninguno de los actos por sí mismo implica la transformación de la realidad denunciada o el establecimiento de lo que se anuncia. Antes bien, como momento de un proceso histórico, la realidad anunciada se encuentra ya presente en el acto de denuncia y anunciación.²¹

Por eso el carácter utópico de nuestra teoría y práctica educativa es tan permanente como la educación en sí, que para nosotros constituye una acción cultural. Su tendencia hacia la denuncia y la anunciación no puede agotarse cuando la realidad hoy denunciada cede mañana su sitio a la realidad previamente anunciada en la denuncia. Cuando la educación ya no es utópica, es decir, cuando ya no encarna la unidad dramática de la denuncia y la anunciación, o bien el futuro ya no significa nada para los hombres, o éstos tienen miedo de arriesgarse a vivir el futuro como superación creativa del presente, que ya ha envejecido.

La explicación más plausible es generalmente esta última. Por eso algunas personas, hoy en día, estudian todas las posibilidades que contiene el futuro para «domesticarlo» y mantenerlo a raya con el presente, que es lo que pretenden conservar. Si en las sociedades rectoras existe una cierta angustia oculta bajo la máscara de su fría tecnología, ésta surge de la desesperada determinación de preservar en el futuro su *status* metropolitano. Entre las cosas que el tercer mundo puede aprender de las sociedades metropolitanas hay una que es fundamental: no imitar a aquellas sociedades cuando sus utopías vigentes se convierten en un hecho.

Cuando defendemos esta concepción de la educación —realista precisamente en la medida en que es utópica, es decir, en la medida en que denuncia lo que de hecho es, descubriendo por lo tanto, entre la denuncia y su realización, el tiempo de su praxis— estamos tratando de formular un tipo de educación que corresponda al modo de ser específicamente humano, que es histórico.

No existe anunciación sin denuncia, del mismo modo en que cada denuncia genera anunciación. Sin la última, la esperanza es imposible. Sin embargo, según una visión auténticamente utópica, la esperanza no quiere decir cruzarse de brazos y esperar. La espera sólo es posible cuando, llenos de esperanza, procuramos alcanzar el futuro anunciado que nace en el marco de la denuncia por medio de la acción reflexiva.

21. Respecto de la dimensión utopista de la denuncia y la proclama, véase Leszek Kolakowski, *Toward a Marxist Humanism*, Nueva York, Grove Press, 1969.

Por eso no existe esperanza auténtica en aquellos que tratan de lograr que el futuro repita su presente, o en aquellos que ven el futuro como algo predeterminado. En ambos casos existe una noción domesticada de la historia: en los primeros porque quieren detener el tiempo; en los últimos porque tienen certeza acerca de un futuro que ya «conocen». Por el contrario, la esperanza utópica es un compromiso lleno de riesgo. Por eso los dominadores, que sólo denuncian a aquellos que los denuncian y no tienen otra cosa que anunciar que la preservación del *statu quo*, jamás pueden ser utópicos, o lo que es lo mismo, proféticos.²²

Una pedagogía utópica de la denuncia y la anunciación como la nuestra tendrá que consistir en un acto de conocimiento de la realidad denunciada en el nivel de la alfabetización y la postalfabetización, que en cada caso constituyen una acción cultural. Por eso se pone tanto énfasis sobre la problematización permanente de las situaciones existenciales de los educandos tal como se las representa en las imágenes codificadas. Cuanto más avanza la problematización, y cuanto más penetran los sujetos en la «esencia» del objeto problematizado, más capaces son de desvelar dicha esencia. Cuanto más la desvelan, más se profundiza en el despertar de su conciencia, llevando de este modo a la «concienciación» de la situación por parte de las clases pobres. Su autoinserción crítica en la realidad, es decir, su concienciación, hace que la transformación de su estado de apatía en un estado utópico de *denuncia* y *anunciación* sea un proyecto viable.

Sembradores de la palabra

No se debe creer, sin embargo, que el aprendizaje de la lectoescritura precede a la concienciación, o viceversa. La concienciación se produce simultáneamente con el proceso de alfabetización o postalfabetización. Así debe ser. Según nuestro método educativo, la palabra no es algo estático o desconectado de la experiencia existencial de los hombres, sino una dimensión de su pensamiento-lenguaje acerca del mundo. Es por eso que cuando participan críticamente del análisis de las primeras palabras generativas vinculadas a su experiencia existencial, cuando se concentran en las familias de sílabas que resultan de dicho análisis, cuando perciben el mecanismo de combinaciones silábicas de su lenguaje, los educandos finalmente descubren sus propias palabras, por medio de las diversas posibilidades de combinación. Poco a poco, a medida que estas posibilidades se multiplican, los educandos, a través de su dominio

22. La derecha, como fuerza conservadora, no necesita de la utopía; su esencia radica en la afirmación de las condiciones existentes —un hecho, no una utopía— o bien en el deseo de retornar a un estado que fue alguna vez un hecho. La derecha lucha por idealizar las condiciones actuales, no para cambiarlas. Lo que necesita no es utopía, sino fraude. Kolakowski, *Toward a Marxist Humanism*, págs. 71-72.

de nuevas palabras generativas, amplían tanto su vocabulario como su capacidad de expresión a través del desarrollo de su imaginación creativa.²³

En algunas áreas de Chile donde se lleva a cabo la reforma agraria, los campesinos que participaban de los programas de alfabetización escribían palabras sobre los caminos con sus herramientas mientras trabajaban. Componían las palabras a partir de las combinaciones silábicas que aprendían. María Edí Ferreira, una socióloga del equipo de Santiago que trabajaba en el Instituto de Investigación y Capacitación en Reforma Agraria, dijo: «Estos hombres son sembradores de la palabra». En efecto, no sólo estaban sembrando palabras, sino discutiendo ideas, y logrando comprender cada vez mejor su rol en el mundo.

Una vez terminado el primer nivel de clases de alfabetización, preguntamos a uno de estos sembradores de palabras por qué no había aprendido a leer y escribir antes de la reforma agraria.

«Amigo mío —dijo—, antes de la reforma agraria ni siquiera pensaba. Tampoco lo hacían mis amigos.»

«¿Por qué?» —preguntamos.

«Porque no era posible. Vivíamos cumpliendo órdenes. No teníamos nada que decir. Sólo cumplíamos órdenes» —fue su enfática respuesta.

La sencilla respuesta de este campesino es un claro análisis de la cultura del silencio. En la cultura del silencio, existir es sólo vivir. El cuerpo ejecuta órdenes superiores. Pensar es difícil, hablar está prohibido.

Durante la misma conversación, otro hombre comentó: «Cuando toda esta tierra pertenecía a un *latifundio* no había motivos para leer y escribir. No éramos responsables de nada. El jefe daba las órdenes y nosotros obedecíamos. ¿Por qué leer y escribir? Ahora es muy distinto. Tomen mi caso por ejemplo. En el *asentamiento*, yo soy responsable no sólo de mi trabajo, como todos los demás, sino que también me encargo de la reparación de las herramientas.²⁴ Cuando empecé no sabía leer ni escribir, pero pronto me di cuenta de que necesitaba aprender. No se puede imaginar lo que era ir a Santiago a comprar piezas. No lograba orientarme. Tenía miedo de todo, miedo de la gran ciudad, de comprar cosas equivocadas, de que me engañaran. Ahora todo es diferente».

Noten con cuánta precisión este campesino describe su experiencia previa

23. «Hemos observado que el aspecto creativo del uso del lenguaje genera el supuesto de que los procesos lingüísticos y mentales son virtualmente idénticos, y que el lenguaje proporciona los medios primarios de la libre expansión de pensamientos y sentimientos, así como del funcionamiento de la imaginación creativa.» Noam Chomsky, *Cartesian Linguistics*, Nueva York, Harper y Row, 1966, pág. 31 (trad. cast.: *Lingüística cartesiana*, Madrid, Gredos, 1984).

24. Tras las expropiaciones que siguieron a la reforma agraria en Chile, los campesinos que eran trabajadores asalariados de los grandes latifundios se convirtieron en *asentados* durante un período de tres años en el que recibieron asistencia del gobierno a través de la Corporación de la Reforma Agraria. Este período de *asentamiento* precedió al de asignación de tierras. La política ahora está cambiando. La fase de *asentamiento* de las tierras ha sido abolida en favor de la inmediata distribución de tierras. No obstante, la Corporación de Reforma Agraria continuará prestando asistencia a los campesinos.

como analfabeto: su desconfianza, su temor mágico (aunque comprensible) del mundo, su timidez. Observen también el sentido de seguridad con que repite: «Ahora todo es diferente».

En otra ocasión preguntamos a otro sembrador de palabras: «¿Qué sintió cuando pudo escribir y leer la primera palabra?»

«Me sentí feliz porque descubrí que podía hacer hablar a las palabras», contestó.

Darío Salas nos cuenta: «En nuestras conversaciones con los campesinos, nos impresionaban las imágenes que utilizaban para expresar su interés y satisfacción al ser alfabetizados. Por ejemplo: “Antes éramos ciegos, ahora ha caído el velo que nos cubría los ojos”; “Yo sólo vine a aprender a firmar mi nombre. Nunca creí que a mi edad también sería capaz de aprender a leer”; “Antes las letras me parecían pequeñas marionetas. Ahora tienen algún significado para mí, y puedo hacer que hablen”».²⁵

Salas continúa: «Es emocionante observar el placer que sienten los campesinos a medida que se les abre el mundo de las palabras. A veces decían: “Estamos tan cansados que nos duele la cabeza, pero no queremos irnos de aquí sin aprender a leer y escribir”».²⁶

Las palabras que se transcriben a continuación se grabaron durante la investigación sobre «temas generativos».²⁷ Constituyen una decodificación analfabeta de una situación existencial codificada.

«Allí se ve una casa, triste, como si estuviera abandonada. Cuando se ve una casa con un niño, parece más feliz. Da más alegría y paz a los que pasan por allí. El padre de familia llega a casa cansado de su trabajo, preocupado, amargado, y su hijito sale a recibirlo con un fuerte abrazo, porque el niño no es aún como un adulto. Entonces realmente lo disfruta. Le conmueve que su hijo le quiera complacer. El padre se tranquiliza, y se olvida de sus problemas.»

Observen nuevamente la simplicidad de la expresión, al tiempo elegante y profunda, en el lenguaje de los campesinos. Se trata de personas que los partidarios del concepto nutricionista de la alfabetización consideran absolutamente ignorantes.

En 1968 un equipo uruguayo publicó un pequeño libro llamado *Se vive como se puede*, cuyo contenido proviene de grabaciones de clases de alfabetización para habitantes urbanos. Su primera edición de tres mil copias se agotó en

25. Darío Salas, «Algunas experiencias vividas na Supervisão de Educação básica», en *A alfabetização funcional no Chile*, informe para la UNESCO, noviembre de 1968.

26. Darío Salas se refiere aquí a uno de los mejores programas de educación para adultos organizados por la Corporación de Reforma Agraria en Chile, en estrecha colaboración con el Ministerio de Educación y el ICIRA. Durante períodos de un mes se ofrece alojamiento e instrucción a grupos de cincuenta campesinos. Los cursos se centran en discusiones acerca de las situaciones en los niveles local, regional y nacional.

27. El análisis de los objetivos y la metodología de la investigación de los temas generativos sobrepasa el alcance de este ensayo, pero se trata extensamente en *Pedagogía del oprimido* (véase la nota 16).

Montevideo en quince días, al igual que la segunda edición. A continuación incluimos un extracto del libro.

EL COLOR DEL AGUA

¿Agua? ¿Agua? ¿Para qué se utiliza el agua?

—Sí, sí, lo vimos (en el grabado).

—Oh, mi pueblo natal, tan lejano...

—¿Te acuerdas de ese pueblo?

—El arroyo junto al cual crecí, llamado Fraile Muerte... usted sabe, yo crecí allí, una infancia desplazándome de un sitio a otro... el color del agua trae buenos recuerdos, hermosos recuerdos.

—¿Para qué se utiliza el agua?

—Se utiliza para lavar. La utilizábamos para lavar ropa, y los animales en los campos solían ir allí a beber, y nosotros también nos lavábamos allí.

—¿También utilizaban el agua para beber?

—Sí, cuando estábamos en el arroyo y no teníamos otra agua para beber, bebíamos la del arroyo. Recuerdo que una vez, en 1945, hubo una plaga de langostas, y tuvimos que sacarlas del agua... Yo era pequeño, pero me acuerdo de haber sacado las langostas así, con las dos manos, no había otro modo. Y recuerdo lo caliente que estaba el agua cuando había sequía y el arroyo estaba casi seco... el agua estaba sucia, fangosa y caliente, llena de todo tipo de cosas. Pero teníamos que beberla o morir de sed.

Todo el libro es así, de estilo agradable, con una gran fuerza expresiva respecto del mundo de sus autores, seres anónimos, sembradores de palabras, intentando salir de la cultura del silencio.

Sin duda, estos deberían ser los textos de lectura de la gente que aprende a leer y escribir, y no cosas como «Eva vio la uva», «El ala del ave» o «Si clava un clavo, procure no golpearse los dedos». Los prejuicios intelectualoides y sobre todo los prejuicios de clase son responsables de nociones ingenuas y faltas de fundamento, según las cuales las personas no pueden escribir sus propios textos, careciendo igualmente de valor cualquier grabación de sus conversaciones, puesto que éstas tienen significados pobres. Comparando lo dicho por los sembradores de palabras en las referencias antes incluidas, con lo que generalmente escriben los autores especialistas en textos de lecturas, creemos sinceramente que sólo alguien con un increíble mal gusto o una lamentable incompetencia escogería los textos de los especialistas.

Imaginen un libro escrito enteramente en este lenguaje popular simple, poético y libre en el cual los equipos interdisciplinarios colaborasen en pos del verdadero diálogo. El rol de los equipos sería elaborar apartados especializados del libro en términos problemáticos. Por ejemplo, un apartado sobre lingüística trataría de un modo simple, aunque no simplista, acerca de temas fundamentales para una comprensión crítica del lenguaje por parte de los educandos. Permí-

taseme volver a insistir en que, puesto que uno de los aspectos importantes del trabajo de alfabetización de adultos es el desarrollo de la capacidad de expresión, el apartado sobre lingüística presentaría temas de discusión para los educandos, desde una ampliación del vocabulario hasta preguntas acerca de la comunicación, incluyendo el estudio de sinónimos y antónimos, con su análisis de palabras en el contexto lingüístico, y el uso de la metáfora, de la cual el pueblo es un verdadero maestro. Otro apartado podría proporcionar las herramientas necesarias para un análisis sociológico del contenido de los textos.

Obviamente estos textos no se utilizarían para lecturas mecánicas, en las que los lectores no obtienen comprensión alguno de lo real. Coherentemente con la naturaleza de esta pedagogía, se convertirían en el objeto de análisis de seminarios de lectura.

A lo cual se puede añadir el enorme estímulo implícito que supone para los que aprenden a leer y escribir, así como para los estudiantes de niveles más avanzados, saber que se está leyendo y discutiendo el trabajo de los propios compañeros. Para emprender una tarea así, es necesario confiar en la gente y ser solidario con ella. Es necesario ser un utopista, en el sentido que le hemos dado a la palabra.

ACCION CULTURAL Y CONCIENCIACION

En este capítulo voy a considerar la base filosófica y el contexto social de mi propio pensamiento.¹ Con referencia específica a América Latina, comentaré la aparición de las masas en el proceso político del tercer mundo y analizaré los niveles de conciencia que caracterizan dicha aparición. Por último, consideraré la naturaleza y función de una educación auténticamente liberadora en este período de transición histórica.

Existencia *en* y *con* el mundo

En este momento parece adecuado trazar un análisis explícito y sistemático del concepto de «concienciación».²

El punto de partida de un análisis de este tipo debe ser una comprensión crítica del hombre en tanto ser que existe *en* y *con* el mundo. Dado que la condición básica para la concienciación es que su agente sea un sujeto (es decir, un ser consciente), la concienciación, al igual que la educación, es un proceso exclusivamente humano. Como seres conscientes, los hombres están no solo *en* el mundo sino *con* el mundo, junto con otros hombres. Sólo los hombres, en tanto seres «abiertos», son capaces de llevar a cabo la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo.

1. Este ensayo apareció en la *Harvard Educational Review*, vol. 40, n. 3, agosto de 1970: 452-477. Las dos primeras partes de este artículo también aparecieron en el ejemplar de mayo del HER.

2. La concienciación se refiere al proceso mediante el cual los hombres, no como receptores, sino como sujetos de conocimiento, alcanzan una conciencia creciente tanto de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad para transformar dicha realidad. Véase el capítulo 6. (Nota del editor americano.)

Los hombres pueden satisfacer la condición necesaria de ser *con* el mundo porque son capaces de distanciarse objetivamente del mismos. Sin esta objetivación a través de la cual también se objetiviza a sí mismo, el hombre estaría limitado a ser *en* el mundo, careciendo tanto de autoconocimiento como de conocimiento acerca del mundo.

A diferencia de los hombres, los animales simplemente están *en* el mundo, y son incapaces de objetivarse a sí mismos o al mundo. Viven una vida sin tiempo, hablando específicamente, sumergidos en la vida sin posibilidad alguna de emerger de ella, ajustados y adheridos a la realidad. Los hombres, por el contrario, que pueden superar esta adherencia y trascender el mero ser en el mundo, añaden a la vida que poseen, la existencia que construyen ellos mismos. Por lo tanto, existir es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, de producir, de decidir, de crear y comunicarse.

Mientras que el ser que simplemente vive no es capaz de reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo *en* el mundo, el sujeto existente reflexiona acerca de su vida dentro del territorio mismo de la existencia y cuestiona su relación con el mundo. Su territorio existencial es el del trabajo, la historia, la cultura, los valores, el territorio en el cual los hombres experimentan la dialéctica entre el determinismo y la libertad.

Si no superaran su adherencia al mundo y emergieran de ella en tanto conciencia constituida en la «admiración» del mundo como su objeto, los hombres serían simplemente seres determinados, y sería imposible pensar en términos de su liberación. Sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados son capaces de liberarse. Su reflexión no conduce únicamente a una conciencia vaga y no comprometida, sino al despliegue de una acción profundamente transformadora sobre la realidad determinante. La «conciencia de» y la «acción de» la realidad son, por lo tanto, constituyentes inseparables del acto transformador mediante el cual los hombres se convierten en seres de relación.³ Por su reflexión, intencionalidad, temporalidad y trascendencia características, la conciencia y la acción de los hombres son distintas de los simples *contactos* de los animales con el mundo.⁴ Los contactos de los animales son acrílicos; no van más allá de la asociación de imágenes sensoriales a través de la experiencia. Son singulares, no plurales. Los animales no elaboran metas; existen en el nivel de la inmersión y por lo tanto son atemporales.

El compromiso y la distancia objetiva, la comprensión de la realidad en

3. Respecto a la distinción entre las relaciones de los hombres entre sí, y los contactos entre animales, véase Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967 (trad. cast.: *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI, 1986).

4. *Trascendencia*, en este contexto, significa la capacidad de la conciencia del ser humano para ir más allá de los límites de la configuración objetiva. Sin esta «intencionalidad trascendental», sería imposible tener conciencia de lo que existe más allá de los límites. Por ejemplo, puedo darme cuenta de la forma en que me limita la mesa en la que escribo sólo porque soy capaz de trascender dichos límites y centrar mi atención en ellos.

tanto objeto, la comprensión del significado de las acciones de los hombres sobre la realidad objetiva, la comunicación creativa acerca del objeto por medio del lenguaje, la pluralidad de respuestas frente a un desafío individual: estas dimensiones dan testimonio de la existencia de reflexión crítica en las relaciones de los hombres con el mundo. La conciencia se constituye en la dialéctica de la objetivación del y acción sobre el mundo. Sin embargo, la conciencia nunca es una mera reflexión acerca de, sino una reflexión sobre la realidad material.⁵

Si bien es cierto que la conciencia es imposible sin el mundo que la constituye, es igualmente cierto que este mundo es imposible si el mundo en sí, al constituir la conciencia, no se convierte en objeto de su reflexión crítica. Por lo tanto, el objetivismo mecánico debido a su negación de los hombres es tan incapaz de explicar a los hombres y al mundo, como el idealismo solipsista, que niega el mundo.

Para el objetivismo mecánico, la conciencia es sólo una «copia» de la realidad objetiva. Para el solipsismo, el mundo se reduce a una creación caprichosa de la conciencia. En el primer caso, la conciencia sería incapaz de trascender el condicionamiento de la realidad; en el segundo, en la medida que «crea» realidad, constituye un *a priori* de la realidad. En cualquier caso, el hombre no se compromete con la transformación de la realidad. Esto sería imposible en términos objetivos, porque, para el objetivismo, la conciencia, la réplica o «copia» de la realidad, es el objeto de la realidad, y la realidad se transforma entonces a sí misma.⁶ El enfoque solipsista es igualmente incompatible con el concepto de transformación de la realidad, dado que la transformación de una realidad imaginaria es un absurdo. Por lo tanto no puede existir verdadera praxis en ninguna de estas dos concepciones de la conciencia. La praxis sólo es posible allí donde se mantiene la dialéctica objetivo-subjetivo.⁷

El conductismo tampoco logra comprender la dialéctica de las relaciones hombre-mundo. El conductismo mecanicista niega a los hombres, porque los

5. «Aristóteles dijo: "El hombre es un animal racional". Hoy en día diríamos con mayor exactitud "El hombre es un animal reflexivo", poniendo el acento en las características evolutivas de una cualidad que implica el paso de una conciencia aún difusa a otra lo suficientemente bien centrada como para ser capaz de coincidir consigo misma. El hombre no sólo es "un ser que sabe" sino "un ser que sabe que sabe". Al poseer una conciencia elevada al cuadrado... ¿podemos comprender realmente la naturaleza radical de la diferencia?» Pierre Teilhard de Chardin, *The Appearance of Man*, trad. por J. M. Cohen, Nueva York, Harper y Row, 1965, pág. 224 (trad. cast.: *La aparición del hombre*, Madrid, Taurus, 1967).

6. En su tercera tesis sobre Feuerbach, Marx rechaza la transformación de la realidad por sí misma: *Karl Marx: Selected Writings in Sociology and Social Philosophy*, trad. por T. B. Bottomore, Nueva York, McGraw Hill, 1964, págs. 67-68.

7. En una discusión llevada a cabo en un círculo de cultura acerca de las relaciones entre los hombres y el mundo, un campesino afirmó: «Puedo ver ahora que no existe mundo sin hombres». Cuando el educador preguntó: «Suponiendo que hubiesen muerto todos los seres humanos, pero aún existiesen árboles, pájaros, animales, ríos, el mar y las montañas, ¿sería esto un mundo?», respondió con seguridad: «No; haría falta alguien que pudiese decir: "Este es el mundo"».

concibe como máquinas. Una segunda forma, el conductismo lógico, también niega a los hombres, puesto que afirma que la conciencia de los hombres es «sólo una abstracción».⁸ El proceso de concienciación no puede basarse en ninguna de estas explicaciones defectuosas de las relaciones hombre-mundo. La concienciación es viable sólo porque la conciencia de los hombres, aunque condicionada, puede reconocer que lo está. Esta dimensión «crítica» de la conciencia da cuenta de las metas que los hombres asignan a sus actos de transformación de la realidad. Dado que son capaces de establecer metas, sólo los hombres son capaces de concebir el resultado de sus acciones aun antes de iniciar la acción propuesta. Son seres que proyectan:

Concebimos el trabajo de un modo que lo define como exclusivamente humano. Una araña lleva a cabo operaciones que se parecen a las de un tejedor, y una abeja puede avergonzarse a más de un arquitecto con la construcción de sus panales. Pero lo que diferencia al peor arquitecto de la mejor de las abejas es que el arquitecto crea su estructura en la imaginación antes de erigirse en la realidad.⁹

Si bien las abejas, en tanto expertas «especialistas», pueden identificar la flor que necesitan para elaborar su miel, no modifican su especialización. No pueden fabricar productos derivados. Su actividad sobre la realidad no va acompañada de objetivación; carece de la reflexión crítica que caracteriza a las tareas de los hombres. Mientras los animales se adaptan al mundo para sobrevivir, los hombres modifican el mundo para *ser más*. Al adaptarse para sobrevivir, sin fines que deban lograr, ni elecciones que deban hacer, los animales no pueden «animalizar» el mundo. La «animalización» de los animales, y esto presupondría en los animales una conciencia de aquello de lo que carecen, que los abocaría a una búsqueda permanente. Sin embargo, si bien de hecho las abejas construyen hábilmente sus colmenas y «fabrican» miel, siguen siendo abejas en su contacto con el mundo; no se convierten en más o menos abejas.¹⁰

Para los hombres, en tanto seres de praxis, transformar el mundo es humanizarlo, aun cuando esto no implique todavía la humanización de los hombres. Puede sencillamente implicar la impregnación del mundo con la presencia curiosa y creativa del hombre, sellándolo con la impronta de sus trabajos. El proceso de transformación del mundo, que revela la presencia del hombre, puede conducir tanto a la humanización como a su deshumanización, a su crecimiento o a su reducción. Estas alternativas revelan al hombre su propia naturaleza problemática y le plantean un problema, ya que le exigen que escoja un camino

8. Nos referimos al conductismo tal como lo estudia John Beloff en *The Existence of Mind*, Nueva York, Citadel Press, 1964.

9. Karl Marx, *Capital*, edición de Frederick Engels, trad. por Samuel Moore y Edward Aveling, Chicago, Charles H. Kerr, 1932, pág. 198 (trad. cast.: *El capital*, Madrid, Siglo XXI, 1975).

10. En uno de sus trabajos, Ortega y Gasset dijo: «El tigre no se "desatigra"».

u otro. A menudo, este mismo proceso de transformación atrapa al hombre y pone en entredicho su libertad para elegir. Sin embargo, dado que impregnan al mundo con su presencia reflexiva, sólo los hombres son capaces de humanizar o deshumanizar. La humanización es su utopía, que anuncian al denunciar procesos de deshumanización.

El carácter reflexivo y finalista de las relaciones del hombre con el mundo no serían posibles si estas relaciones no se produjeran en un contexto a la vez histórico y físico. Sin reflexión crítica no existe finalidad alguna, y la finalidad no significa nada al margen de una serie temporal ininterrumpida de acontecimientos. Para los hombres no existe un «aquí» relativo a un «allí» que no se relacione con un «ahora», un «antes» y un «después». De este modo, las relaciones de los hombres con el mundo son históricas *per se*, al igual que los hombres mismos. Los hombres no sólo construyen la historia que los constituye, sino que pueden dar cuenta de esta historia de creación mutua. Al «homonizarse» en el proceso evolutivo, los hombres adquieren la capacidad de disponer de una biografía.¹¹ Los animales, por el contrario, están inmersos en un tiempo que no les pertenece a ellos, sino a los hombres.

Existe otra distinción fundamental entre las relaciones del hombre con el mundo y los contactos de los animales con el mismo: sólo los hombres trabajan. Por ejemplo, un caballo carece de lo que es propio del hombre, aquello que Marx refiere en su ejemplo de las abejas: «Al final de todo proceso de trabajo, obtenemos un resultado que ya existía desde el principio en la imaginación del trabajador».¹² La acción sin esta dimensión no es trabajo. Ya sea en los campos o en un circo, el trabajo aparente de los caballos refleja el trabajo de los hombres. La acción es trabajo no en función del mayor o menor esfuerzo físico empleado por el organismo que actúa, sino por la conciencia que posee el sujeto de su propio esfuerzo, su posibilidad de programar la acción, de crear herramientas y utilizarlas para mediar entre sí mismo y el objeto de su acción, de tener objetivos, de anticipar resultados. Más aún, para que la acción sea trabajo, debe producir resultados significativos, que si bien son distintos del agente activo, al mismo tiempo le condicionan y devienen objetos de su reflexión.¹³ A medida que los hombres actúan efectivamente sobre el mundo, transformándolo con su trabajo, su conciencia se ve a su vez condicionada histórica

11. Véase Teilhard de Chardin, *La aparición del hombre*.

12. Karl Marx, *El capital*.

13. Esto es propio de las relaciones sociales de los hombres, que incluyen su relación con el mundo. Por eso la tradicional dicotomía aristocrática entre trabajo manual y trabajo intelectual no es más que un mito. Todo trabajo implica a la totalidad del hombre como una unidad indivisible. El trabajo que se ejecuta en una fábrica no puede dividirse según las categorías de manual o intelectual, como tampoco puede serlo nuestro trabajo al escribir un ensayo. La única distinción posible entre estas formas de trabajo es el predominio del tipo de esfuerzo exigido por el trabajo: esfuerzo muscular-nervioso o esfuerzo intelectual. Al respecto, véase Antonio Gramsci, *Cultura y literatura*, Madrid, Península, 1967, pág. 31.

y culturalmente a través de la «inversión de la praxis». Según la calidad de este condicionamiento, la conciencia de los hombres alcanza varios niveles en el contexto de la realidad histórico-cultural. Nos proponemos analizar estos niveles de conciencia como un paso más hacia la comprensión del proceso de concienciación.

Condicionamiento histórico y niveles de conciencia

Para entender los niveles de conciencia, debemos concebir la realidad histórico-cultural como una superestructura en relación a una infraestructura. Por lo tanto, trataremos de discernir, en términos relativos más que absolutos, las características fundamentales de la configuración histórico-cultural a la que corresponden dichos niveles.

Nuestra intención no es tratar de hacer un estudio de los orígenes y evolución histórica de la conciencia, sino hacer un análisis introductorio concreto de los niveles de conciencia en la realidad de América Latina. Esto no invalida un análisis de ese tipo para otras áreas del tercer mundo, ni para aquellas áreas de las metrópolis que se identifican con el tercer mundo en tanto «áreas de silencio».

Estudiaremos en primer lugar la configuración histórico-cultural que hemos denominado cultura del silencio. Este modo de cultura es una expresión superestructural que condiciona una forma especial de conciencia. La cultura del silencio «sobredetermina» la infraestructura en que se origina.¹⁴ Entender la cultura del silencio es sólo posible si se la considera una totalidad que es en sí misma parte de un conjunto mayor. En este conjunto mayor también debemos reconocer la cultura o culturas que determinan la voz de la cultura del silencio. No queremos decir que la cultura del silencio sea una entidad creada por la metrópolis en laboratorios especializados y transportada luego al tercer mundo. Tampoco es cierto que la cultura del silencio emerja por generación espontánea. El hecho es que la cultura del silencio nace de la relación entre el tercer mundo y las metrópolis. «No es el dominador quien construye una cultura y la impone a los dominados. Esta cultura es el resultado de las relaciones estructurales entre los dominados y los dominadores». ¹⁵ De este modo, comprender la cultura del silencio presupone un análisis de la dependencia en tanto fenómeno relacional que origina diferentes formas de ser, de pensamiento y de expresión, aquellas que pertenecen a la cultura del silencio y aquellas de la cultura con «voz».

Debemos evitar las dos posiciones previamente criticadas en este ensayo:

14. Véase Louis Althusser, *Pour Marx*, París, Librairie François Maspero, 1965.

15. José Luis Fiori, en una carta al autor. José Luis Fiori fue asistente del autor en un equipo chileno del ICIRA, una de las mejores instituciones en su género en el tercer mundo.

el objetivismo, que lleva al mecanicismo, y el idealismo, que conduce al solipsismo. Es más, no debemos idealizar la superestructura, dicotomizándola de la infraestructura. Si subestimamos la superestructura o la infraestructura, será imposible explicar la estructura social en sí. La estructura social no es una abstracción; existe en la dialéctica entre la superestructura y la infraestructura. Si no logramos comprender esta dialéctica, no comprenderemos la dialéctica del cambio y la permanencia como expresión de la estructura social.

Es cierto que la infraestructura, creada en las relaciones gracias a las cuales el trabajo del hombre transforma el mundo, da lugar a la superestructura. Pero también es cierto que esta última, mediatizada por los hombres, que introyectan sus mitos, se vuelve sobre la infraestructura y la «sobredetermina». Si no fuera por la dinámica de estas precarias relaciones en las cuales los hombres existen y trabajan en el mundo, no podríamos hablar ni de estructura social, ni de hombres, ni de mundo humano.

Volvamos a la relación entre la sociedad metropolitana y la sociedad dependiente como fuente de sus respectivas formas de ser, de pensamiento y de expresión. Tanto la sociedad metropolitana como la sociedad dependiente, totalidades en sí mismas, son parte de un todo mayor, el contexto económico, histórico, cultural y político en el cual evolucionan sus relaciones mutuas. Si bien el contexto en el cual estas sociedades se relacionan entre sí es el mismo, la calidad de la relación es obviamente diferente en cada caso, y está determinada por el rol que cada una desempeña en el contexto total de su interrelación. La acción de la sociedad metropolitana sobre la sociedad dependiente tiene un carácter directivo, mientras que la acción de la sociedad-objeto, ya se trate de una respuesta o de una iniciativa, tiene un carácter dependiente.

Las relaciones entre el dominador y los dominados reflejan el contexto social más extenso, aun cuando sea formalmente personal. Estas relaciones implican, por parte del dominado, la introyección de los mitos culturales del dominador. De modo similar, la sociedad dependiente introyecta los valores y el estilo de vida de la sociedad metropolitana, dado que la estructura de esta última da forma a la primera. Esto da como resultado la dualidad de la sociedad dependiente, su ambigüedad, el hecho de ser y no ser ella misma, y la ambivalencia característica de su larga experiencia de dependencia, en una mezcla de atracción y rechazo respecto a la sociedad metropolitana.

La infraestructura de la sociedad dependiente es moldeada por la voluntad de la sociedad dominante. Por lo tanto, la superestructura resultante refleja la inautenticidad de la infraestructura. Mientras que la metrópolis puede absorber sus crisis ideológicas a través de mecanismos de poder económico y una tecnología altamente desarrollada, la estructura dependiente es demasiado débil como para soportar la más ligera manifestación popular. Esto da cuenta de la frecuente rigidez de la estructura dependiente.

La sociedad dependiente es, por definición, una sociedad silenciosa. Su voz

no es auténtica, sino el mero eco de la voz de la metrópolis: en cualquier nivel, la metrópolis habla, la sociedad dependiente escucha.¹⁶

El silencio de la sociedad-objeto respecto de la sociedad rectora se repite en las relaciones que existen dentro de la primera como tal. Sus élites de poder, silenciosas de cara a la metrópolis, silencian a su vez a sus propios miembros. Sólo cuando los miembros de una sociedad dependiente se desprenden de la cultura del silencio y acceden a su derecho a hablar —es decir, sólo cuando los cambios estructurales radicales transforman la sociedad dependiente— puede una sociedad de este tipo, como conjunto, dejar de permanecer en silencio respecto de la sociedad rectora.

Por otro lado, si un grupo toma el poder por medio de un golpe de estado, y empieza a tomar medidas económicas nacionalistas y de protección cultural, su política crea una nueva contradicción, con una de las consecuencias siguientes. En primer lugar, el nuevo régimen puede sobrepasar sus propias intenciones y verse obligado a romper definitivamente con la cultura del silencio tanto interna como externamente. O, en segundo lugar, temiendo el ascenso del pueblo, puede retroceder y volver a imponer el silencio. En tercer lugar, el gobierno puede auspiciar un nuevo tipo de populismo. Estimuladas por las primeras medidas nacionalistas, las clases sometidas vivirían la ilusión de estar participando en las transformaciones de su sociedad, cuando, de hecho, se las estaría manipulando astutamente. En Perú, mientras el grupo militar que tomó el poder en 1968 perseguía sus objetivos políticos, muchas de sus acciones originaban «rupturas» en los sectores más cerrados de la sociedad peruana. Las masas comenzaron a emerger de su silencio a través de estas rupturas, con actitudes cada vez más exigentes. En la medida en que se satisfacen sus demandas, las masas tienden no sólo a aumentar su frecuencia sino también a modificar la naturaleza de las mismas.

De este modo, el enfoque populista también acaba creando serias contradicciones para el grupo de poder, que se siente obligado o bien a romper con la cultura del silencio, o bien a reinstaurarla. Por eso en lo que se refiere a muchas partes del tercer mundo, nos parece difícil que gobierno alguno sea capaz de mantener ni siquiera una política relativamente agresiva e independiente hacia la metrópolis preservando al mismo tiempo la cultura del silencio en el nivel interno.

En 1961, Janio Quadros llegó al poder en Brasil en lo que fue tal vez la mayor victoria electoral de la historia de la nación. Intentó llevar a cabo una paradójica política de independencia respecto de la metrópolis y de control sobre la gente. Después de siete meses en el poder, inesperadamente anunció

16. Es interesante advertir cómo se produce esto en las iglesias. El concepto de las misiones se origina en las metrópolis. Para que exista una misión debe haber quien la defina como tal. Existe una coincidencia significativa entre las naciones que envían misiones y las metrópolis, tal como la hay entre las misiones en sí y el tercer mundo. Nos parece que, por el contrario, desde la perspectiva cristiana, todos los sitios son posible territorio de misiones.

a la nación que se veía obligado a renunciar a la presidencia bajo la presión de las mismas fuerzas ocultas que habían llevado al presidente Getulio Vargas al suicidio, tras lo cual emprendió un melancólico viaje rumbo a Londres.

El grupo militar brasileño que depuso al gobierno de Goulart en 1964, otorgando pintorescamente el nombre de revolución a su movimiento, siguió un curso de acción coherente según nuestro análisis anterior: una férrea política de servilismo hacia la metrópolis y la violenta imposición de silencio al propio pueblo. No era viable llevar a cabo una política de servilismo hacia la metrópolis si al mismo tiempo se rompía con la cultura del silencio internamente. Tampoco era posible realizar una política de independencia hacia la metrópolis manteniendo la cultura del silencio internamente.

Las sociedades latinoamericanas se establecieron como sociedades cerradas desde la época de las conquistas españolas y portuguesas, cuando tomó forma la cultura del silencio. A excepción de la Cuba posrevolucionaria, estas sociedades siguen hoy en día tan cerradas como antes.¹⁷ Son sociedades dependientes para las cuales sólo ha cambiado, en diferentes momentos históricos, el polo de decisión al cual están sujetas: Portugal, España, Inglaterra o los Estados Unidos.

Las sociedades latinoamericanas son sociedades cerradas caracterizadas por una estructura social rígidamente jerárquica; por la falta de mercados internos, puesto que su economía es controlada desde el exterior; por la exportación de materias primas y la importación de bienes manufacturados, sin poder de decisión en ninguno de ambos procesos; por un sistema educativo precario y selectivo cuyas escuelas son un instrumento para mantener el *statu quo*; por elevados porcentajes de analfabetismo y enfermedad, incluyendo las ingenuamente denominadas «enfermedades tropicales», que en realidad son enfermedades del subdesarrollo y la dependencia; por tasas alarmantes de mortalidad infantil; por desnutrición, que a menudo acarrea daños irreparables a las facultades mentales; por una baja expectativa de vida y una elevada tasa de delincuencia.

Existe un modo de conciencia que corresponde a la realidad concreta de estas sociedades dependientes. Es una conciencia históricamente condicionada por las estructuras sociales. La característica principal de esta conciencia, tan dependiente como la sociedad a cuya estructura corresponde, es su «casi adherencia» a la realidad objetiva, o «casi inmersión» en la realidad.¹⁸ La conciencia sometida no posee la suficiente distancia respecto de la realidad como para

17. Acerca de las «sociedades cerradas», véase Henri Bergson, *The Two Sources of Morality and Religion*, trad. por R. A. Audra y C. Brereton, Garden City, Nueva York, Doubleday, Anchor Books, 1954; y Karl Popper, *The Open Society and Its Enemies* (Nueva York, Harper y Row).

18. Este modo de conciencia aún resulta predominante en las zonas rurales de América Latina donde la norma son los grandes latifundios. Las zonas rurales constituyen «sociedades cerradas» que mantienen intacta la cultura del silencio.

objetivarla y abordarla de modo crítico.¹⁹ A este modo de conciencia lo denominaremos semiintransitivo.²⁰

La conciencia semiintransitiva

La conciencia semiintransitiva es típica de las estructuras cerradas. Dada su casi inmersión en la realidad concreta, esta conciencia no llega a percibir muchos de los desafíos de la realidad, o los percibe de un modo distorsionado. La semiintransitividad es una clase de obliteración impuesta por las condiciones objetivas. Debido a esta obliteración, los únicos datos que capta la conciencia sometida son los que se encuentran dentro de la órbita de su experiencia vivida. Este modo de conciencia no puede objetivar los hechos y situaciones problemáticas de la vida cotidiana.

Los hombres cuya conciencia existe en este nivel de casi inmersión carecen de lo que llamamos percepción estructural, que se reformula permanentemente a partir de la realidad concreta en la aprehensión de los hechos y situaciones problemáticas. Careciendo de percepción estructural, los hombres atribuyen las fuentes de estos hechos y situaciones de sus vidas ya sea a alguna superrealidad o a algo que existe dentro de ellos mismos; en cualquier caso, a algo externo a la realidad objetiva. No resulta difícil rastrear aquí el origen de las posturas fatalistas que los hombres asumen en ciertas situaciones. Si la explicación de aquellas situaciones reside en un poder superior, o en la propia incapacidad «natural» de los hombres, es obvio que sus acciones no estarán orientadas hacia la transformación de la realidad, sino hacia aquellos seres superiores responsables de esa problemática situación, o hacia aquella supuesta incapacidad. Por lo tanto, su acción tiene un carácter de magia protectora o terapéutica. Así, antes de la siembra o de la cosecha, los campesinos del tercer mundo llevan a cabo, en general, ritos mágicos, a menudo de naturaleza religiosa sincrética. Aun cuando aquellos ritos evolucionan como tradiciones culturales, siguen siendo instrumentales durante un tiempo; la transformación de un rito mágico en expresión de una tradición no es algo que suceda repentinamente. De nuevo, es un proceso que implica la dialéctica entre la objetividad y la subjetividad.²¹

19. Véase Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Seabury Press, 1970 (trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1987).

20. Véase Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*.

21. Es esencial que la modernización de estructuras atrasadas implique la eliminación de los ritos mágicos que son parte integral de las estructuras. Si no es así, aunque es posible que se eliminen los ritos mágicos en sí mismos en tanto fenómenos, la modernización pasará a mistificar la tecnología. El mito de la tecnología reemplazará las entidades mágicas que antes explicaban las situaciones problemáticas. Es más, el mito de la tecnología puede contemplarse, no como sustituto de las viejas fuerzas que en este caso continúan existiendo, sino como algo incluso superior a aquéllas. De esta forma, la tecnología se proyectaría como todopoderosa, más allá de todas las estructuras, accesible sólo a unos pocos hombres privilegiados.

Bajo el impacto de los cambios infraestructurales que produjeron las primeras «rupturas», las sociedades latinoamericanas llegaron a su estado actual de transición histórica y cultural, algunas más intensamente que otras. En el caso de Brasil, este proceso comenzó con la abolición de la esclavitud a fines del siglo XIX.²² Se aceleró durante la primera guerra mundial, y nuevamente tras la gran depresión, intensificándose durante la segunda guerra mundial, y continuando con sobresaltos hasta 1964, cuando el golpe militar impuso violentamente el silencio una vez más. No obstante, lo importante es que una vez que las rupturas comienzan a aparecer en la estructura, y una vez que las sociedades entran en un período de transición, empiezan a manifestarse los primeros movimientos de emergencia de las hasta entonces sumergidas y silenciosas masas. Esto no significa, sin embargo, que dichos movimientos generen automáticamente una apertura de la cultura del silencio. En su relación con la metrópolis, las sociedades en transición continúan siendo totalidades silenciosas. No obstante, dentro de las mismas, el fenómeno de las clases emergentes fuerza a las élites de poder a experimentar nuevas formas de mantener a las masas en silencio, dado que los cambios estructurales que provoca la emergencia de las masas también modifican cualitativamente su conciencia casi inmersa y semiintransitiva.

El dato objetivo de una sociedad cerrada, uno de sus componentes estructurales, es el silencio de las masas, silencio sólo roto por rebeliones ocasionales e inefectivas. Cuando este silencio coincide en las masas con una percepción fatalista de la realidad, las élites de poder que imponen silencio a las masas rara vez son cuestionadas.²³ Cuando una sociedad cerrada comienza a quebrarse, sin embargo, el nuevo dato reside en la presencia de demandas en las masas. El silencio ya no se concibe como algo dado e inalterable, sino como el resultado de una realidad que debe y puede transformarse. Esta transición histórica, vivida por todas las sociedades latinoamericanas en mayor o menor grado, corresponde a una nueva fase de la conciencia popular, aquella de la «transitividad ingenua».

22. La abolición de la esclavitud en Brasil provocó la inversión de capital en industrias incipientes, y estimuló las primeras olas de inmigración alemana, italiana y japonesa a los estados del sur y del centro sur.

23. Si bien no hemos realizado un estudio preciso de la aparición de la conciencia de los negros en los Estados Unidos, sentimos la tentación de decir que, especialmente en las zonas del sur, existen divergencias entre las generaciones más jóvenes y las más viejas, que no pueden explicarse según criterios psicológicos, sino más bien mediante una comprensión dialéctica del proceso de aparición de la conciencia. La generación más joven, menos influida por el fatalismo que la más vieja, lógicamente asume posturas cualitativamente diferentes, no sólo en cuanto al silencio pasivo, sino también respecto de los métodos utilizados por sus movimientos de protesta.

La conciencia ingenua transitiva

Anteriormente, la conciencia popular era semiintransitiva, y limitada a satisfacer desafíos relativos a necesidades biológicas. A lo largo del proceso mediante el cual emerge del silencio, la capacidad de la conciencia popular se amplía de modo que los hombres comienzan a ser capaces de visualizar y distinguir lo que hasta entonces no se hallaba claramente delineado.

Si bien la diferencia cualitativa entre conciencia semiintransitiva y conciencia ingenua transitiva se puede explicar a través del fenómeno de emergencia debido a transformaciones estructurales en la sociedad, no hay fronteras rígidamente definidas entre momentos históricos que produzcan cambios cualitativos en la conciencia de los hombres. En muchos sentidos, la conciencia semiintransitiva sigue presente en la conciencia ingenua transitiva. Por ejemplo, en Latinoamérica casi toda la población campesina se encuentra aún en un estado de casi inmersión, que posee una historia mucho más larga que el actual estado de emergencia. En la etapa anterior, la conciencia campesina semiintransitiva introproyectó innumerables mitos, que siguen vigentes a pesar del cambio de la conciencia en el sentido de la transitividad. Por lo tanto, la conciencia transitiva emerge como conciencia ingenua, tan sometida como la primera. No obstante, se encuentra ahora indudablemente más dispuesta a percibir el origen de su ambigua existencia en las condiciones objetivas de la sociedad.

La aparición de la conciencia popular implica, si no la superación de la cultura del silencio, cuando menos la presencia de las masas en el proceso histórico que presiona a la élite en el poder. Sólo se puede entender como una dimensión de un fenómeno más complejo. Es decir, la aparición de la conciencia popular, si bien ingenuamente intransitiva, también constituye una etapa de la conciencia en desarrollo propia de la élite en el poder. En una estructura de dominación, el silencio de las masas populares no existiría si no fuera por las élites de poder que las silencian, ni habría una élite de poder sin las masas. Así como en las masas existe un momento de sorpresa cuando comienzan a ver lo que hasta entonces no han visto, existe entre las élites una sorpresa equivalente cuando se ven desenmascaradas por las masas. Este doble desvelamiento produce ansiedades tanto en las masas como en las élites del poder. Las masas están ansiosas de libertad, ansiosas por superar el silencio en el cual han vivido siempre. Las élites están ansiosas por conservar el *statu quo* permitiendo sólo transformaciones superficiales destinadas a evitar cualquier cambio real en su poder de decisión.

En el proceso de transición, el carácter predominantemente estático de la «sociedad cerrada» da lugar gradualmente a un dinamismo en todas las dimensiones de la vida social. Las contradicciones salen a la superficie, provocando conflictos en los cuales la conciencia popular deviene más y más exigente, causando cada vez mayor alarma entre las élites. A medida que las líneas de esta

transición histórica se van agudizando, evidenciando las contradicciones propias de una sociedad dependiente, grupos de intelectuales y estudiantes, pertenecientes ellos mismos a la élite privilegiada, procuran implicarse en la realidad social, tendiendo a rechazar esquemas importados y soluciones prefabricadas. Las artes gradualmente dejan de ser una mera expresión de la vida fácil de la burguesía en ascenso y comienzan a encontrar inspiración en la dura vida del pueblo. Los poetas comienzan a escribir acerca de algo más que de sus amores frustrados, e incluso este tema se hace menos sensiblero, más objetivo y lírico. Ahora hablan acerca del campesino labrador, no como concepto metafísico y abstracto, sino entendiéndolo como un hombre con una vida concreta.²⁴

En el caso de Brasil, estos cambios cualitativos marcaron todos los niveles de la vida creativa. A medida que se intensificó la fase transicional, estos grupos activos se concentraron más y más en su realidad nacional para conocerla mejor y crear formas de superar el estado de dependencia de su sociedad.

La fase transicional también genera un nuevo estilo de vida política, ya que los viejos modelos políticos de la sociedad cerrada ya no son adecuados allí donde las masas constituyen una presencia histórica en ascenso. En la sociedad cerrada, las relaciones entre la élite y el pueblo casi inmerso son mediatizadas por los líderes políticos, que representan a las diversas facciones elitistas. En Brasil, los líderes políticos invariablemente paternalistas son dueños no sólo de las tierras sino también de las masas populares silenciosas y obedientes que se encuentran bajo su control.

Puesto que las áreas rurales de Latinoamérica no se vieron en principio afectadas por las rupturas acaecidas en la sociedad, permanecieron predominantemente bajo el control de los líderes políticos.²⁵ En los centros urbanos, por el contrario, surgió un nuevo tipo de liderazgo para mediar entre las élites de poder y las masas emergentes: el liderazgo populista. Existe una característica del liderazgo populista que merece nuestra particular atención: nos referimos a su carácter manipulador.

Si bien la aparición de las masas no permite que continúe vigente el estilo político de la antigua sociedad cerrada, eso no significa que las masas sean capaces de hablar por sí mismas. Simplemente han pasado de la casi inmersión a un estado de conciencia ingenua transitiva. Podría decirse del liderazgo populista que constituye una respuesta adecuada a la nueva presencia de las masas en el proceso histórico. Pero es un liderazgo manipulador: manipulador de las masas, puesto que no puede manipular a la élite.

24. Véase el excelente estudio «The Role of Poetry in the Mozambican Revolution», *Africa Today*, vol. 16, n. 2, abril-mayo de 1969.

25. En América Latina, las revoluciones mejicana, boliviana y cubana quebraron las estructuras cerradas de las áreas rurales. Sin embargo, sólo Cuba logró que el cambio fuese permanente. Méjico frustró su revolución, y el movimiento revolucionario boliviano fue derrotado. Sin embargo, la presencia de los campesinos en la vida social tanto de Méjico como de Bolivia es, como consecuencia de aquella apertura inicial, un hecho indiscutible.

La manipulación populista de las masas debe contemplarse desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, es innegablemente un tipo de opiáceo político que preserva no sólo la ingenuidad de la conciencia emergente sino también la tendencia de las personas a que alguien las dirija. Por otro lado, en la medida en que recurre a la protesta y las exigencias de las masas, la manipulación política acelera paradójicamente el proceso mediante el cual el pueblo descubre la realidad. Esta paradoja resume el carácter ambiguo del populismo: es manipulador, pero al mismo tiempo es un factor de la movilización democrática.²⁶

De este modo, el nuevo estilo de vida política que se encuentra en las sociedades en transición no se confina al rol manipulativo de sus líderes, que median entre las masas y las élites. En efecto, el estilo populista de acción política acaba generando condiciones para que los grupos de jóvenes e intelectuales promuevan la participación política junto con el pueblo. Aunque es un ejemplo de paternalismo manipulativo, el populismo ofrece la posibilidad de un análisis crítico de la manipulación en sí. Dentro de todo el juego de contradicciones y ambigüedades, la aparición de las masas populares en las sociedades en transición prepara el camino para que las masas tomen conciencia de su estado dependiente.

Tal como hemos dicho, el paso de las masas de un estado de conciencia semiintransitivo a uno ingenuo transitivo es también el momento de un despertar de la conciencia por parte de las élites, un momento decisivo para la conciencia crítica de los grupos progresistas. Al principio esta conciencia es frágil, si surge entre pequeños grupos de intelectuales aún marcados por la alienación cultural de la sociedad como conjunto, alienación reforzada por su «formación» universitaria. A medida que emergen con mayor claridad las contradicciones típicas de una sociedad en transición, estos grupos se multiplican y son capaces de distinguir cada vez con mayor precisión todo aquello que forma parte de su sociedad. Tienden cada vez más a unirse a las masas populares de diversas maneras: a través de la literatura, las artes plásticas, el teatro, la música, la educación, los deportes y el arte folclórico. Lo que resulta importante es la comunión que algunos de estos grupos son capaces de lograr con el pueblo.

Respuestas políticas a una nueva conciencia

En este punto la conciencia cada vez más crítica de estos grupos progresistas, que surge de la transitividad ingenua de las masas emergentes, se convierte en un desafío para la conciencia de las élites en el poder. Las sociedades que

26. Francisco Weffort, en su introducción a la *Educação como prática da liberdade* de Paulo Freire, señala que la ambigüedad es la característica principal del populismo. El Sr. Weffort, profesor de sociología, es uno de los mejores analistas del populismo. El Centro de Estudio del Desarrollo y el Cambio Social, de Cambridge, Massachusetts, ha publicado recientemente una traducción de esta introducción de Loretta Slover, de circulación limitada.

se encuentran en esta fase histórica, que no puede entenderse fuera de la comprensión crítica de la totalidad de la que forman parte, viven en un clima de prerrevolución cuya contradicción dialéctica es el *golpe de Estado*.

En América Latina, el *golpe de Estado* se ha convertido en la respuesta de las élites de poder económico y militar a las crisis de origen popular. Esta respuesta varía con la influencia relativa de los militares. Según el grado de violencia y el de la subsiguiente represión del pueblo, el *golpe de Estado* «reactiva» en el pueblo viejos patrones de comportamiento, patrones que pertenecen a su estado previo de casi inmersión. Sólo esta «reactivación» de la cultura del silencio puede explicar la pasividad del pueblo cuando se ve enfrentado a la violencia y el gobierno arbitrario de los golpes militares en Latinoamérica (con la sola excepción de Perú).²⁷ Se debe subrayar que los *golpes de Estado* en América Latina son incomprensibles sin una visión dialéctica de la realidad: todo intento por comprenderlos mecánicamente llevará a un panorama distorsionado. Intensamente problemáticas, desenmascarando cada vez más su condición de dependencia, las sociedades latinoamericanas en transición se ven enfrentadas a dos posibilidades contradictorias: revolución o *golpe de Estado*. Cuanto más fuertes son las bases ideológicas de un *golpe de Estado*, más imposible le resulta a una sociedad regresar al mismo estilo político que creó las condiciones del golpe. Un *golpe de Estado* altera cualitativamente el proceso de transición histórica de una sociedad y señala el comienzo de una nueva transición. En la etapa transicional original, el golpe era la alternativa antitética de la revolución; en la etapa transicional, el golpe se define y confirma como poder arbitrario y antipopular, y su tendencia frente a la posibilidad continua de revoluciones: convertirse en algo más y más rígido.

En Brasil, la transición que supuso el *golpe de Estado* estableció la recapitulación de una ideología de desarrollo basada en la entrega de la economía nacional a intereses extranjeros, una ideología en la cual «la idea de la gran empresa internacional reemplaza a la idea del monopolio de Estado como base del desarrollo».²⁸ Uno de los requisitos básicos de esa ideología es, necesariamente, el silencio de los sectores populares y su consiguiente expulsión de la esfera de la toma de decisiones. Las fuerzas populares deben, por lo tanto, evitar caer en la ingenua ilusión de que esta etapa de transición pueda ofrecer «aperturas» que les permitan reestablecer el ritmo de la etapa de transición anterior, cuyo modelo político correspondía a una ideología de desarrollo nacional populista.

Las «aperturas» de la nueva fase de transición tienen su semántica propia. Estas aperturas no significan un retorno a lo que fue, sino un toma y daca dentro del juego de acomodaciones exigido por la ideología dominante. Cual-

27. Althusser explica, a través del mismo fenómeno de la vuelta del pueblo al silencio, el hecho de que el pueblo ruso haya soportado los crímenes de la represión estalinista.

28. Fernando Henrique Cardoso, «Hegemonia burguesa e independência econômica; raízes estruturais da crise política brasileira», *Revista Civilização Brasileira*, n. 17, enero de 1968.

quiera que sea esta ideología, la nueva fase de transición desafía a las fuerzas populares para que encuentren una forma de proceder enteramente nueva, distinta de su actuación en el período anterior, cuando luchaban con las fuerzas que esos golpes llevaron al poder.

Una de las razones para el cambio es bastante obvia. Debido a la represión impuesta por el golpe, las fuerzas populares tienen que actuar en silencio y la acción silenciosa exige un aprendizaje difícil. Lo que es más, las fuerzas populares tienen que buscar formas de contrarrestar los efectos de la reactivación de la cultura del silencio, que históricamente engendrara la conciencia sometida.

En estas condiciones, ¿qué posibilidades de supervivencia tiene la conciencia emergente que ha alcanzado el estado de transividad ingenua? La respuesta a esta pregunta debe hallarse en un análisis más profundo de la fase de transición inaugurada por el golpe militar. Puesto que en esta fase la revolución es todavía posible, nuestro análisis se centrará en la confrontación dialéctica entre el proyecto revolucionario (o, lamentablemente, proyectos) y el nuevo régimen.

Acción cultural y revolución cultural

No será necesario decir a los grupos revolucionarios que son la contradicción antagonista de la derecha. Pero no estaría de más insistir en que este antagonismo, que nace de sus objetivos contrapuestos, debe manifestarse a través de un comportamiento que es igualmente antagonista. Debería existir una diferencia entre la praxis de la derecha y la de los grupos revolucionarios que los definiera frente al pueblo, explicitando las opciones de cada grupo. Esta diferencia entre ambos nace de la naturaleza utopista de los grupos revolucionarios y de la imposibilidad de la derecha respecto a ello. Esta no es una distinción arbitraria, sino destinada a oponer radicalmente los objetivos y formas de acción adoptados por los grupos revolucionarios y de derechas.²⁹

En la medida en que la verdadera utopía implica la denuncia de una realidad injusta y la proclamación de un preproyecto, el liderazgo revolucionario no puede:

- a) denunciar la realidad sin conocerla;
- b) proclamar una nueva realidad sin disponer de un borrador de proyecto que, aunque surge de la denuncia, sólo se convierte en proyecto viable en la praxis;
- c) conocer la realidad sin contar tanto con el pueblo como con hechos objetivos que sean fuente de ese conocimiento;
- d) denunciar y proclamar por sí mismo;
- e) elaborar nuevos mitos a partir de la denuncia y la anunciación: ambas deben ser antiideológicas en la medida en que son el resultado de un conocimiento científico de la realidad;

29. Respecto de la rerradicalización y su opuesto, el sectarismo, véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

h) renunciar a la comunión con el pueblo, no sólo durante el período que se extiende entre la dialéctica de la denuncia y la anunciación y la concreción de un proyecto viable, sino también en el mismo acto de otorgar realidad concreta a ese proyecto.

Por lo tanto, el liderazgo revolucionario cae en contradicciones internas que comprometen su propósito cuando, víctima de una concepción fatalista de la historia, trata de domesticar al pueblo mecánicamente para un futuro que el liderazgo conoce *a priori*, pero que cree que el pueblo es incapaz de conocer. En este caso, el liderazgo revolucionario deja de ser utopista y acaba identificándose con la derecha. Esta no hace ni denuncias ni proclamas, salvo, como ya hemos dicho, para denunciar a todo aquel que la denuncie y para proclamar sus propios mitos.

Por otra parte, un verdadero proyecto revolucionario, familiarizado con la dimensión utopista, es un proceso en el cual el pueblo asume el rol de sujeto en la precaria aventura de transformar y recrear la realidad. La derecha, necesariamente, debe oponerse a un proyecto así, y procura inmovilizarlo. De este modo, y para utilizar los términos de Erich Fromm, la utopía revolucionaria es biofílica, en tanto la derecha, en su rigidez, resulta necrofílica, puesto que es un liderazgo revolucionario que se ha convertido en burocrático.³⁰

La utopía revolucionaria tiende a ser dinámica más que estática; tiende más a la vida que a la muerte; al futuro más como desafío para la creatividad del hombre que como repetición del presente; al amor más como liberación de los sujetos que como posesividad patológica; a la emoción de la vida antes que a frías abstracciones; a vivir juntos en armonía más que al carácter gregario; al diálogo antes que al mutismo; a la praxis más que a la «ley y el orden»; a los hombres que se organizan reflexivamente para la acción, y no a aquellos que se organizan para la pasividad; al lenguaje creativo y comunicativo antes que a señales prescriptivas; a los desafíos reflexivos más que a *slogans* domesticadores; y a los valores que se viven antes que a los mitos que se imponen.

La derecha, en su rigidez, prefiere lo muerto a lo vivo; lo estático a lo dinámico; el futuro como repetición del pasado más que como aventura creativa; a formas patológicas de amor antes que al amor verdadero; a la fría esquematización antes que a la emoción de vivir; al espíritu gregario antes que a la auténtica convivencia; a hombres de organización antes que a hombres que organizan; a mitos impuestos antes que a valores encarnados; a directrices antes que al lenguaje creativo y comunicativo; y a los *slogans* antes que a los desafíos.

Es indiscutible que los revolucionarios proporcionen cada vez más testimonios de la diferencia que los separa de la élite de derechas. No es suficiente condenar la violencia de la derecha, su postura aristocrática, sus mitos. Los

30. Acerca de la biofilia y la necrofilia, véase Erich Fromm, *The Heart of Man*, Nueva York, Harper y Row (trad. cast.: *El corazón del hombre*, Madrid, FCE, 1980).

revolucionarios deben dar prueba de su respeto por el pueblo, de que creen y confían en él, no como mera estrategia sino como requisito implícito del revolucionario. Este compromiso con el pueblo es fundamental en todo momento, pero especialmente en el período de transición creado por un *golpe de Estado*.

Como ya hemos dicho, convirtiendo en víctima al pueblo con su violencia, el golpe restaura el viejo clima de la cultura del silencio. El pueblo, en el umbral de su experiencia en tanto sujeto y participante en la sociedad, necesita señales que le ayuden a reconocer quién está con él y quién en su contra. Estas señales, o testimonios, se proporcionan a través de proyectos propuestos por hombres en relación dialéctica con la estructura. Cada proyecto constituye una totalidad interactuante de objetivos, métodos, procedimientos y técnicas. El proyecto revolucionario se distingue del de derechas no sólo por sus objetivos sino también por su realidad total. El método de un proyecto no puede dicotomizarse de su contenido y objetivos, como si los métodos fuesen neutrales e igualmente adecuados tanto para la liberación como para la dominación. Un concepto así revela un idealismo ingenuo que se satisface con la intención subjetiva de la persona que actúa.

El proyecto revolucionario lucha contra estructuras opresivas y deshumanizadoras. En la medida en que busca el fortalecimiento de hombres concretos, en tanto hombres que se autoliberan, toda concesión descuidada a los métodos del opresor constituye siempre un peligro y una amenaza al proyecto revolucionario en sí mismo. Los revolucionarios deben autoexigirse una coherencia impecable. En tanto hombres, pueden cometer errores, están sujetos a equivocaciones, pero no pueden actuar como reaccionarios y llamarse revolucionarios. Deben adaptar su actuación a condiciones históricas, aprovechando las posibilidades reales y únicas que existen. Su rol consiste en buscar los medios más eficientes y viables de ayudar al pueblo a moverse desde los niveles de conciencia semiintransitiva o transitiva ingenua, al nivel de conciencia crítica. Esta preocupación, que en sí misma es auténticamente liberadora, está implícita en el proyecto revolucionario en sí mismo. Con sus orígenes en la praxis tanto del liderazgo como de las filas, todo proyecto revolucionario es básicamente «acción cultural», en proceso de convertirse en «revolución cultural».

La revolución es un proceso crítico, que no se puede llevar a cabo sin ciencia y reflexión. Durante la acción de reflexión sobre el mundo que debe ser transformado, el pueblo llega a darse cuenta de que el mundo está efectivamente en proceso de transformación. El mundo en transformación es el mediador del diálogo entre el pueblo, en un extremo del acto de conocer, y el liderazgo revolucionario, en el otro. Si las condiciones objetivas no siempre permiten este diálogo, su existencia puede verificarse mediante el testimonio del liderazgo.

El Che Guevara es un ejemplo del testimonio permanente que el liderazgo revolucionario brinda al diálogo con el pueblo. Cuanto más estudiamos su obra, más percibimos su convicción de que todo el que quiera convertirse en un verdadero revolucionario deber estar en «comunidad» con el pueblo. Guevara no du-

daba en reconocer la capacidad de amar como condición indispensable de los auténticos revolucionarios. Sus referencias a los campesinos en el Diario Boliviano no expresan falta de afecto, aun cuando constantemente hacía notar que no participaban en el movimiento guerrillero. Nunca perdió las esperanzas de poder finalmente contar con su participación. Dentro del mismo espíritu de comunión, su campamento guerrillero servía de «contexto teórico» en el que, junto con sus compañeros, analizaba los acontecimientos concretos que experimentaban y planificaban la estrategia de su acción.

Guevara no generó dicotomías entre los métodos, el contenido y los objetivos de sus proyectos. A pesar de los riesgos que ello suponía para su propia vida y las de sus compañeros, justificaba la guerrilla como introducción a la libertad, como una invitación a la vida para los muertos en vida. Al igual que Camilo Torres, no se introdujo en la guerrilla por desesperación, sino porque, amando a los hombres, soñó con un hombre nuevo que naciera de la experiencia de la liberación. En este sentido, Guevara encarnaba a la verdadera utopía revolucionaria. Fue uno de esos grandes profetas que en el tercer mundo siempre se ven obligados a callar. Dialogando con muchos de ellos, habló en nombre de todos.

Al citar a Guevara y su testimonio como guerrillero, no queremos decir que los revolucionarios deban repetir la misma experiencia. Lo que es esencial es que luchen por alcanzar la comunión con el pueblo como lo hizo él, paciente e ininterrumpidamente. La comunión con el pueblo —que, en el sentido que se le da en este ensayo, es accesible sólo a los que poseen una visión utopista— es una de las características fundamentales de la acción cultural para la libertad. La auténtica comunión implica comunicación entre hombres, mediatizada por el mundo. Sólo la praxis en el contexto de la comunión convierte la «concienciación» en proyecto viable. La concienciación es un proyecto conjunto puesto que se desarrolla en un hombre que se encuentra entre otros hombres, hombres unidos por su acción y su reflexión sobre esa acción y sobre el mundo. De este modo, los hombres juntos alcanzan el estado de claridad perceptiva que Goldman denomina «el máximo de conciencia potencial» y que se encuentra más allá de la «conciencia real».³¹

La concienciación es más que una simple *prise de conscience*. Si bien implica superar la «falsa conciencia», es decir, superar un estado de conciencia semiintransitivo o transitivo ingenuo, implica además la inserción crítica de la persona concienciada en un realidad liberada de mitos. Por eso la concienciación es un proyecto irrealizable para la derecha. Esta es, por naturaleza, incapaz de generar utopías, y por ende no puede desarrollar una forma de acción cultural que genere concienciación. No puede haber concienciación del pueblo sin una denuncia radical de las estructuras deshumanizadoras, acompañada por la proclamación de una nueva realidad que deben crear los hombres. La derecha

31. Lucien Goldman, *The Human Science and Philosophy*, Londres, Jonathan Cape, 1969.

no se puede desenmascarar, ni puede auspiciar los medios para que el pueblo la desenmascare más allá de lo que está dispuesta a aceptar. Su propia conciencia tiende a crecer a partir de la mayor claridad de la conciencia popular, pero esta forma de concienciación no se puede convertir en una praxis que genere la concienciación del pueblo. No puede existir concienciación sin denuncia de las estructuras injustas, lo cual no se puede esperar de la derecha. Tampoco puede existir concienciación popular para la dominación. La derecha sólo inventa nuevas formas de acción cultural para la dominación.

Por lo tanto, las dos formas de acción cultural son antagónicas entre sí. En tanto la acción cultural para la libertad se caracteriza por el diálogo, y su objetivo principal es concienciar al pueblo, la acción cultural para la dominación se opone al diálogo y sirve para domesticar a la gente. La primera intenta problematizar; la segunda, crear *slogans*.³²

Dado que la acción cultural para la libertad está comprometida en el descubrimiento científico de la realidad, es decir, en la exposición de mitos e ideologías, debe separar la ideología de la ciencia. Althusser insiste en la necesidad de esta separación.³³ La acción cultural para la libertad no se satisface ni con lo que él llama «las mistificaciones de la ideología», ni con «la simple denuncia moral de mitos y errores», sino que debe emprender una «crítica racional y rigurosa» de la ideología. El rol fundamental de las personas comprometidas con la acción cultural para la concienciación no reside en la concepción de la idea liberadora sino de invitar a los demás a captar la verdad de su realidad.

Consecuente con este espíritu del saber, el conocimiento científico no puede ser un conocimiento simplemente transmitido, pues se convertiría a su vez en mito ideológico, aun cuando se transmitiera con la intención de liberar a los hombres. La discrepancia entre intención y práctica se resolvería a favor de la práctica. Los únicos puntos de partida auténticos para el conocimiento científico de la realidad son las relaciones dialécticas que existen entre los hombres y el mundo, y la comprensión crítica del modo en que esas relaciones evolucionan y condicionan a su vez la percepción que tienen los hombres de la realidad concreta.

Aquellos que emplean la acción cultural como una estrategia para mantener su dominación sobre el pueblo no pueden hacer otra cosa que adoctrinarlo según una versión mitificada de la realidad. Al hacerlo, la derecha subordina la ciencia y la tecnología a su propia ideología, utilizándolas para difundir información y prescripciones en su esfuerzo por adaptar a las personas a la realidad que los «medios de comunicación» definen como adecuada. Por contraste, para aquellos que emprenden una acción cultural para la libertad, la ciencia es el instrumento indispensable para denunciar los mitos creados por la derecha, y la

32. Paulo Freire, en *Pedagogía del oprimido*, discute ambas formas de acción cultural.

33. Louis Althusser y Etienne Balibar, *Para leer El capital*, México, Siglo XXI, 1969 (trad. cast. también en: Barcelona, Planeta-Agostini, 1985).

filosofía es la matriz de proclamación de una nueva realidad. La ciencia y la filosofía juntas proporcionan los principios de acción para la concienciación. La acción cultural para la concienciación es siempre una empresa utópica. Por eso necesita a la filosofía, sin la cual, en vez de denunciar la realidad y anunciar el futuro, caería en las «mistificaciones del conocimiento ideológico».

La naturaleza utopista de la acción cultural para la libertad es lo que la diferencia, por encima de todo, de la acción cultural para la dominación. Esta, basada en mitos, no puede plantear problemas acerca de la realidad, ni orientar al pueblo en su desenmascaramiento de la realidad, puesto que ambos proyectos implicarían denuncia y anunciación. Por el contrario, al problematizar y concienciar la acción cultural para la libertad, la anunciación de una nueva realidad es el proyecto histórico que se propone a los hombres como la meta que deben alcanzar.

En lo referente al estado de conciencia semiintransitivo o transitivo ingenuo en el pueblo, la concienciación representa su logro de la conciencia crítica, o «el máximo de conciencia potencial». Este objetivo no puede concluir cuando se concreta la anunciación. Por el contrario, cuando la anunciación es una realidad concreta, la necesidad de conciencia crítica entre el pueblo, tanto horizontal como verticalmente, se hace mayor. De este modo, la acción cultural para la libertad, que caracterizó al movimiento en su lucha por la realización de lo anunciado, debe entonces transformarse en revolución cultural permanente.

Antes de avanzar en la elaboración de los diferentes (pero relacionados entre sí) momentos de la acción cultural y la revolución cultural, trazaremos un resumen de los puntos precedentes referidos a los niveles de conciencia. Se ha establecido una relación explícita entre acción cultural para la libertad, con la concienciación como meta principal, y la superación de los estados de conciencia semiintransitivo y transitivo ingenuo por parte de la conciencia crítica. Esta no sólo viene generada por un esfuerzo intelectual, sino a través de la praxis, por la auténtica unión de acción y reflexión. Esta acción reflexiva no puede negársele al pueblo. Si así fuera, el pueblo sólo sería un títere en manos de un liderazgo que se reserva el derecho de tomar decisiones. La izquierda auténtica no puede dejar de promover la superación del falso estado de conciencia del pueblo, sea cual sea su nivel, del mismo modo en que la derecha es incapaz de hacerlo. Para conservar su poder, la derecha necesita de una élite que piense por ella, ayudándola a lograr sus proyectos. El liderazgo revolucionario necesita al pueblo para hacer realidad el proyecto revolucionario, pero a lo largo del proceso el pueblo debe adquirir una conciencia crítica cada vez mayor.

El rol continuo de concienciación

Una vez inaugurada la realidad revolucionaria, la concienciación continúa siendo indispensable. Constituye el instrumento mediante el cual se expulsan

los mitos culturales que persisten en el pueblo a pesar de la nueva realidad. Es, además, una fuerza que se opone a la burocracia, que amenaza con sofocar la visión revolucionaria y dominar al pueblo en nombre de su propia libertad.³⁴ Finalmente, la concienciación es una defensa frente a otra amenaza: una mistificación potencial de la tecnología que la nueva sociedad necesita para transformar atrasadas infraestructuras.³⁵

Existen dos direcciones posibles para la conciencia popular transitiva. La primera es evolucionar desde un estado de conciencia ingenuo hasta el nivel de conciencia crítica, «el máximo de conciencia potencial» de Goldman. La segunda es la distorsión del estado transitivo de conciencia según una modalidad patológica, la de la conciencia fanática o «irracional».³⁶ Esta forma tiene un carácter mítico que reemplaza el carácter mágico de los estados de conciencia semiintransitivo y transitivo ingenuo. La «masificación» —fenómeno de sociedades de masas— se origina en este nivel. La sociedad de masas no debe asociarse con la aparición de las masas en el proceso histórico, según podría parecerle a un ojo aristocrático. Es cierto que la aparición de las masas, con sus exigencias y demandas, les otorga una presencia en el proceso histórico; no importa cuán ingenua sea su conciencia, es un fenómeno que acompaña a la ruptura de sociedades cerradas bajo el impacto de los primeros cambios infraestructurales. Sin embargo, la sociedad de masas se produce mucho más tarde. Aparece en sociedades complejas, altamente tecnologizadas. Para funcionar, estas sociedades necesitan especialidades, que se convierten en especialismos, y racionalidad, que degenera en un irracionalismo generador de mitos.

A diferencia de las especialidades, a las que no nos oponemos, los especialismos estrechan el área de conocimiento de tal modo que los así llamados especialistas pierden generalmente la capacidad de pensar. Dado que han perdido la visión de conjunto de la cual su especialidad es sólo una dimensión, no pueden pensar correctamente ni siquiera en el área de su propia especialización.

De modo similar, la racionalidad que resulta básica para la ciencia y la tecnología desaparece bajo los efectos extraordinarios de la misma tecnología, y su lugar es ocupado por el irracionalismo generador de mitos. Tratar de caracterizar al hombre como a un tipo superior de robot es un ejemplo de dicho irracionalismo.³⁷

34. Se debe rechazar el mito según el cual toda crítica de las burocracias necrofílicas que absorban las proclamas revolucionarias fortalecen a la derecha. Lo contrario es cierto. Es el silencio, y no la crítica, lo que en este caso implicaría renunciar a la proclama y capitular frente a la derecha.

35. Véase Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.

36. Véase Gabriel Marcel, *Man Against Mass Society*, trad. por G. S. Fraser, Chicago, Ediciones Gateway, 1962.

37. En una conversación reciente con el autor, el psicoanalista Michael Maccoby, asistente del doctor Fromm, declaró que su investigación sugiere una relación entre la mitologización de la tecnología y las actitudes necrofílicas.

En la sociedad de masas, las formas de pensar se estandarizan como las formas de vestir y los gustos alimenticios. Los hombres empiezan a pensar y a actuar de acuerdo con las prescripciones que reciben diariamente de los medios de comunicación más que como respuesta a sus relaciones dialécticas con el mundo. En las sociedades de masas, donde todo es prefabricado y el comportamiento está prácticamente automatizado, los hombres están perdidos porque no tienen que «arriesgarse». No tienen que pensar ni en las cosas más pequeñas; siempre existe algún manual que dice qué hacer en la situación A o B. Rara vez los hombres se detienen en una esquina a pensar qué dirección deben seguir. Siempre existe alguna flecha que «desproblematiza» la situación. Si bien la señalización urbana no es mala en sí misma, y resulta necesaria en las ciudades cosmopolitas, en la sociedad tecnológica existen otros miles de signos-directrices que, introyectados por los hombres, limitan su capacidad para pensar críticamente.

De esta forma, la tecnología ya no es percibida por los hombres como una de las grandes expresiones de su poder creativo y se convierte en una especie de nueva divinidad que deviene objeto de culto. La eficacia deja de ser identificada con la capacidad humana de pensar, imaginar o arriesgarse en la creación, y se empieza a concebir como el cumplimiento preciso y puntual de órdenes superiores.³⁸

Aclaremos, no obstante, que el desarrollo tecnológico debe ser una de las preocupaciones del proyecto revolucionario. Sería simplista atribuir la responsabilidad de estas desviaciones a la tecnología en sí. Esto implicaría otro tipo de irracionalismo, el de concebir la tecnología como una entidad demoníaca, superior a los hombres y contrapuesta a ellos. Vista críticamente, la tecnología no es ni más ni menos que una fase natural del proceso creativo que ha ocupado al hombre desde el momento en que forjó su primera herramienta y comenzó a transformar el mundo para humanizarlo.

Considerando que la tecnología es no sólo necesaria sino parte del desarrollo natural del hombre, la pregunta con la que se enfrentan los revolucionarios es cómo evitar las desviaciones míticas de la tecnología. Las técnicas de «relaciones humanas» no son la respuesta, pues en última instancia son sólo otra forma de domesticar y alienar a los hombres, poniéndolos un poco más al servicio de una mayor productividad. Por esta y otras razones que hemos presentado en el curso de este ensayo, insistimos en la acción cultural para la libertad.

38. «Los profesionales que buscan la autorrealización a través de un comportamiento creativo y autónomo, independientemente de las metas, necesidades y caminos definidos por sus respectivos departamentos, no poseen más espacio en una gran corporación o agencia gubernamental que el que tendrían en el ejército soldados de comportamiento inquieto... La organización social de la nueva tecnología, al negar sistemáticamente a la población en general experiencias que son análogas a aquellas de su nivel ejecutivo más alto, contribuye enormemente al crecimiento de la irracionalidad social de nuestra sociedad», John Mac Dermott, «Technology: The Opiate of Intellectuals», *The New York Review of Books*, n. 2, xiii, 31 de julio de 1969.

No obstante, no atribuimos ningún poder mágico a la concienciación, pues ello sólo sería mitificarla. La concienciación no es un encantamiento mágico para revolucionarios, sino una dimensión básica de su acción reflexiva. Si los hombres no fuesen «cuerpos conscientes», capaces de actuar y percibir, de saber y recrear, si no fuesen conscientes de sí mismos y del mundo, la idea de concienciación no tendría sentido, pero tampoco lo tendría la idea de revolución. Las revoluciones auténticas se emprenden para liberar a los hombres, precisamente porque pueden saberse oprimidos y ser conscientes de la realidad opresiva en la que viven. Pero puesto que, como hemos visto, la conciencia de los hombres está condicionada por la realidad, la concienciación es en primer lugar un esfuerzo por explicar a los hombres los obstáculos que les impiden tener una percepción clara de la realidad. En este rol, la concienciación lleva a cabo la expulsión de mitos culturales que confunden la conciencia de los hombres, convirtiéndolos en seres ambiguos.

Dado que los hombres son seres históricos, incompletos y conscientes de serlo, la revolución es una dimensión humana tan natural y permanente como la educación. Sólo una mentalidad mecanicista considera que la educación puede cesar en un determinado momento, o que la revolución puede detenerse cuando alcanza el poder. Para ser auténtica, la revolución debe ser un acontecimiento continuo. De lo contrario, dejará de ser revolución y pasará a ser una burocracia esclerótica.

La revolución es siempre cultural, ya sea en la fase de denuncia de una sociedad opresiva y proclamando el advenimiento de una sociedad justa, ya en la fase de una sociedad nueva inaugurada por la revolución. En la sociedad nueva, el proceso revolucionario se convierte en revolución cultural.

Por último, aclaremos las razones por las cuales hemos estado hablando de acción cultural y revolución cultural como momentos distintos dentro del proceso revolucionario. En primer lugar, la acción cultural para la libertad se lleva a cabo en oposición a la élite de poder dominante, mientras que la revolución cultural se produce en armonía con el régimen revolucionario, si bien esto no significa que esté subordinada al poder revolucionario. Toda revolución cultural propone la libertad como objetivo. Por el contrario, la acción cultural, si es auspiciada por el régimen opresor, puede ser una estrategia de dominación, en cuyo caso jamás puede convertirse en revolución cultural.

Los límites de la acción cultural los fija la realidad opresora en sí misma y el silencio impuesto por la élite en el poder. Por lo tanto, la naturaleza de la opresión determina las tácticas, que son necesariamente diferentes de las empleadas en la revolución cultural. Mientras que la acción cultural para la libertad se enfrenta al silencio entendido a la vez como dato externo y como realidad introyectada, la revolución cultural sólo lo afronta como realidad introyectada. Ambas, acción cultural para la libertad y la revolución cultural, son un esfuerzo por negar culturalmente la cultura dominante, aun antes de que la nueva cultura resultante de dicha negación se haga realidad. La nueva reali-

dad cultural se va negando continuamente en favor de la creciente afirmación de los hombres. Sin embargo, en la revolución cultural, esta negación tiene lugar simultáneamente con el nacimiento de la nueva cultura en el seno de la vieja.

Tanto la acción cultural como la revolución cultural implican comunión entre los líderes y el pueblo, en tanto sujetos que transforman la realidad. Sin embargo, en la revolución cultural, la comunión es tan firme que los líderes y el pueblo parecen un solo cuerpo, controlado por un proceso permanente de autoescrutinio.³⁹ Tanto la acción cultural como la revolución se basan en el conocimiento científico de la realidad, pero en la revolución cultural la ciencia ya no se encuentra al servicio de la dominación. Hay, sin embargo, dos puntos en los cuales no existe distinción entre acción cultural para la libertad y revolución cultural. Ambos están comprometidos con la concienciación y la necesidad de ambos se explica a través de la «dialéctica del superdeterminismo».

Hemos hablado del desafío con que se enfrenta Latinoamérica en este período de transición histórica. Creemos que otras áreas del tercer mundo no son una excepción a lo que hemos descrito, si bien cada una presenta sus propias características particulares. Si sus caminos han de conducir a la liberación, no pueden obviar la acción cultural dirigida a la concienciación. Sólo a través de un proceso de este tipo, pueden las masas acrítricas y emergentes alcanzar «el máximo de conciencia potencial», así como el paso de la sumersión y la semiintransitividad a la plena emergencia. Si tenemos fe en los hombres, no podemos contentarnos con decir que son seres humanos si no hacemos nada en concreto para que puedan existir como tales.

Apéndice

En este apéndice describiremos cómo se descompone una palabra generativa de un lenguaje silábico y cómo se forman nuevas palabras a partir de ahí.

Palabra generativa: palabra trisilábica seleccionada del «universo lingüístico» durante la investigación previa al curso de alfabetización. Ejemplo: *favela*, “barrio pobre”.

Codificación: conversión en imagen de un aspecto significativo de la condición existencial humana en un barrio pobre. La palabra generativa se inserta en esta codificación. La codificación funciona como objeto cognoscible que mediatiza entre los sujetos —educador y educandos— en el acto de conocimiento que alcanzan en el diálogo.

Contexto real o concreto: la realidad del barrio como marco de los datos objetivos que conciernen directamente a sus habitantes.

39. Aun cuando estas declaraciones acerca de la revolución cultural se pueden aplicar al análisis de la revolución cultural china e incluso a otras cosas, no es ésa nuestra intención. Limitamos nuestro estudio a un esquema de la relación que existe entre la revolución cultural y la acción cultural.

Contexto teórico: el grupo de discusión (*círculo de lectura*) en el cual, por medio de la codificación como realidad objetiva del barrio, los educadores y los educandos dialogan acerca de la *razón de ser* de dicha realidad. Cuanto más se profundiza en el acto de conocimiento, más crudamente se percibe la realidad tal como es, despojada de los mitos que la envuelven. Esta operación cognitiva permite que los educandos vayan, en su interpretación de la realidad, de la mera opinión a un conocimiento más crítico.

De este modo, en tanto contexto teórico, el grupo de discusión es el entorno especializado donde presentamos el hecho hallado en el contexto concreto, el barrio, para su análisis crítico. La codificación, que descompone la totalidad codificada y la vuelve a recomponer (retotalizándola), es el proceso mediante el cual los sujetos de conocimiento intentan conocer. La relación dialógica es indispensable para este acto.

Etapas de la decodificación: existen cinco etapas.

a) Los sujetos de conocimiento inician la operación descomponiendo la totalidad de la codificación. Esto les permite penetrar el todo en términos de las relaciones entre las partes, que hasta entonces no eran percibidas.

b) Después de un profundo análisis de la situación existencial del barrio, se establece la relación semántica entre la palabra generativa y lo que significa.

c) Después de haber visualizado la palabra en situación, se proyecta otra diapositiva en la que sólo aparece la palabra, *favela*, sin imagen de situación.

d) Inmediatamente, se separa la palabra generativa en sus sílabas componentes: *fa ve la*. Se presenta la «familia» de la primera sílaba: *fa, fe, fi, fo, fu*.

En esta familia silábica, los estudiantes sólo identifican la sílaba *fa*, que conocen a partir de la palabra generativa. ¿Cuál es el paso siguiente para un educador que cree que aprender a leer y escribir es un acto de conocimiento (y que también sabe que esto no es, como decía Platón, el acto de recordar lo que se ha olvidado)? Se da cuenta de que debe brindar nueva información a sus estudiantes, pero también sabe que debe presentarles el material como un problema. Por lo tanto, se formula dos preguntas:

1. ¿Cuál es la semejanza y cuál es la diferencia entre estas «piezas»? (Los estudiantes brasileños llamaban «piezas» a las sílabas y no existía razón para obligarlos a llamarlas sílabas).

Tras unos breves momentos en que el grupo contempla la diapositiva en silencio, uno de ellos dirá: «Todas empiezan igual pero terminan de modo diferente».

2. En este punto, el educador formula otra pregunta. Si todas empiezan igual pero terminan de manera diferente, ¿podemos llamarlas a todas *fa*?

Nuevamente un breve silencio; y luego: «¡No!»

Sólo entonces, habiendo preparado críticamente a los educandos para la información, puede el educador proporcionarla. Dado que ha venido precedida por un problema, la información no es sólo un regalo.

Entonces aparece la «familia» de la segunda sílaba de la palabra:

va, ve, vi, vo, vu

El educador repite el proceso. Algunos educandos dicen inmediatamente *va, ve, vi, vo, vu*.

La «familia» de la tercera sílaba:

la, le, li, lo, lu

Esta diapositiva es denominada «la diapositiva del descubrimiento», frase acuñada por el profesor Aurenice Cardoso, nuestro asistente cuando dirigíamos el Plan Nacional de Alfabetización de Adultos en Brasil.

El educador propone una lectura horizontal y una vertical de la diapositiva. Esto refuerza la aprehensión de los sonidos de las vocales *a, e, i, o, u*.

e) A continuación, el educador pregunta a los educandos: ¿creéis que podemos (jamás que *vosotros* podéis) crear algo con estas piezas?

Este es el momento decisivo del aprendizaje. Es el momento en que aquellos que aprendan a leer y escribir descubren la composición silábica de las palabras de su lenguaje.

Tras un silencio, a veces desconcertante para el educador inexperto, los educandos comienzan, uno por uno, a descubrir las palabras de su lenguaje, juntando las sílabas según una variedad de combinaciones: uno dice *favela*, otro, *favo*; *fivela*; *luba*; *li*; *vale*; *viva*; *falo*; *fale*; *fe*; *fava*; *vila*; *lava*; *vele*; *vela*; *vive*; *vivo*; *falava*.

Con la segunda palabra generativa, los educandos combinan sus sílabas no sólo entre sí sino con las de la primera palabra. De este modo, al saber cinco o seis palabras generativas, los educandos pueden empezar a escribir notas breves. Al mismo tiempo, sin embargo, continúan discutiendo y analizando críticamente el contexto real tal como está representado en las codificaciones.

Esto es lo que no pueden hacer los manuales de lectura. Los autores de los manuales, tal como hemos señalado, escogen palabras generativas según su propio parecer; ellos mismos las descomponen; ellos mismos las recombinan por sílabas para formar nuevas palabras, y, con éstas, ellos mismos avanzan elaborando frases que generalmente son un eco de las ya citadas: *Eva viu a uva* («Eva vio la uva») o *A asa é da ave* («El ala es del ave»).

Cuando empecé a escribir este capítulo, el tema era para mí un desafío, lo cual me obliga a ofrecer una respuesta más crítica que ingenua.

Mi actitud crítica en sí misma presupone una comprensión profunda e íntima del tema en el sentido de un descubrimiento cada vez mayor. Por lo tanto, este ensayo responde al desafío convirtiéndose a su vez en desafío para sus lectores potenciales. Mi actitud crítica respecto del tema me lleva a un acto de conocimiento, y esto no sólo exige objetos cognoscibles, sino además un sujeto de conocimiento, como yo.

El proceso de conocer

Puesto que siempre se trata de un proceso, el hecho de conocer supone una situación dialéctica: no estrictamente un «Yo pienso», sino un «Nosotros pensamos». No es el «Yo pienso» el que constituye al «Nosotros pensamos», sino más bien el «Nosotros pensamos» lo que me posibilita pensar.

En términos epistemológicos, el objeto de conocimiento no es un término de conocimiento para el sujeto de conocimiento, sino una mediación de conocimiento.

Puesto que este tema es aquí mi objetivo, no puede suponer el fin de mi acto de conocimiento. Sirve como objeto apropiado, estableciendo una relación de conocimiento entre mí mismo y mis lectores potenciales en tanto sujetos del conocimiento.

Propongo a mis lectores que actúen como sujetos y que, por lo tanto, rechacen la idea de limitarse a aceptar mi análisis.

Cuando escribo, no puedo ser un narrador puro de algo que doy por senta-

do. Debo ser crítico, como si fuera uno de mis lectores, quienes a su vez deberían recrear los esfuerzos de mi investigación.

La única diferencia entre mis lectores y yo es que debo abordar la cuestión comprometiendo mi curiosidad y centrándola cada vez más, para alcanzar una comprensión más clara del tema, mientras que mis lectores tienen que abordar tanto el tema como mi comprensión del mismo.

De hecho, como cualquier acto de estudio, la lectura no es un mero pasatiempo sino una tarea seria en la que los lectores tratan de clarificar las dimensiones oscuras de su estudio. Leer no es memorizar, sino reescribir los contenidos de lo que se está leyendo. Debemos deponer la ingenua idea de «consumir» lo que leemos.

Como Sartre, podríamos llamar a esta noción artificial el concepto nutricionista del conocimiento, según el cual aquellos que leen y estudian lo hacen para convertirse en «intelectuales gordos».¹ Esto podría justificar expresiones tales como «hambriento de conocimiento», «sediento de conocimiento» y el tener o no «apetito de saber».

Este mismo concepto artificial anima actualmente aquella práctica educativa en la que el conocimiento es un acto de transferencia. Los educadores son los poseedores de conocimiento, mientras que los educandos son «continentes vacíos» que deben ser llenados con los depósitos de los educandos. Con lo cual los educandos no necesitan formular preguntas ni presentar desafío alguno, puesto que su posición no puede ser otra que la de recibir pasivamente el conocimiento que sus educadores depositan en ellos.

Si el conocimiento fuese estático, y la conciencia algo vacío, que simplemente ocupa un cierto espacio en el cuerpo, esta clase de práctica educativa resultaría válida. Pero no es el caso. El conocimiento no es algo que esté hecho y acabado. Y la conciencia es una «intención» con respecto al mundo.

En términos humanistas, el conocimiento implica una unidad constante entre la acción y la reflexión en torno a la realidad. Tal como nuestra presencia en el mundo, nuestra conciencia transforma el conocimiento, actuando sobre y pensando acerca de lo que nos permite alcanzar el estado de reflexión. **Esta es precisamente la razón por la cual debemos tomar nuestra presencia en el mundo como el centro de nuestro análisis crítico. Al volver sobre nuestras experiencias previas, captamos el conocimiento de las mismas.**

Cuantas más razones seamos capaces de descubrir para explicar por qué somos como somos, en mayor medida podremos captar la razón que se oculta tras nuestra realidad y superar de este modo nuestra comprensión ingenua.

Esto es exactamente lo que mis lectores y yo debemos hacer respecto del tema de este artículo.

Incluso mientras escribo, y no importa cuántas veces los lectores lean lo que estoy escribiendo ahora, debemos recurrir al análisis crítico juntos, tal como

1. Jean Paul Sartre, *Situations I*, París, Librairie Gallimard, 1959.

he señalado. Es decir, debemos utilizar nuestra experiencia, o la de otros sujetos, como centros de nuestra reflexión, a medida que procuramos aumentar nuestra comprensión. Entonces podemos empezar a entender el verdadero significado del lenguaje de nuestro tema, «el proceso de “alfabetización” política», donde el sustantivo *alfabetización* aparece metafóricamente. Dada la presencia de esta metáfora, comencemos nuestro análisis repasando brevemente el proceso de la alfabetización de adultos en términos lingüísticos (que en sí mismos también son políticos), proceso sobre el que se basa la metáfora.

Metodológicamente, esto implica considerar diferentes prácticas en el campo de la alfabetización de adultos y presupone diferentes maneras de percibir a los analfabetos. Dos prácticas antagónicas que reflejan esas maneras de percibir a los analfabetos son generalmente denominadas domesticación y liberación.²

Después de describir las características principales de la domesticación a la luz de mi experiencia en Latinoamérica, me referiré a lo que considero la segunda práctica.

La domesticación y la liberación como modos educativos

No importa que los educadores sean conscientes de que están siguiendo una modalidad domesticadora, puesto que el punto esencial es la dimensión manipulativa que aparece, entre educadores y educandos, mediante la cual los últimos se convierten en objetos pasivos de la acción de los primeros. En tanto individuos pasivos, a los educandos no se les llama para que participen creativamente en el proceso de su aprendizaje, sino que se les «rellena» con las palabras de los educadores. En el marco cultural de esta práctica, los educadores son presentados a los educandos como si estos últimos permaneciesen aislados de la vida, como si el lenguaje-pensamiento fuese posible al margen de la realidad. En una práctica educativa de este estilo, las estructuras sociales no se discuten jamás como un problema que necesite ser revelado. Por el contrario, se las oscurece de diferentes formas para reforzar la «falsa conciencia» de los educandos. En cualquier caso, cuando se critica este tipo de práctica creo que es necesario dejar bien claro que, ya se trabaje en el nivel elemental, en el secundario, en el universitario o en la alfabetización de adultos, un educador burgués autoconsciente no puede evitar verse envuelto en este tipo de acción. Sería extremadamente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollen un tipo de educación que permitiera a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales.

Esto demuestra que no existe una educación verdaderamente neutral. Sin

2. Esto, sin embargo, no significa que el mero hecho de desarrollar una práctica de este tipo sea suficiente para liberar a los oprimidos. Antes bien significa que una práctica así ayuda a la liberación en la medida en que contribuye a que los analfabetos comprendan su realidad en términos críticos.

embargo, una educación ingenua podría interpretar esta afirmación atribuyendo falta de neutralidad a una práctica educativa en la que los educadores sencillamente no respetan la expresividad de los educandos. Esto es de hecho lo que caracteriza al estilo educativo que tiende a la domesticación.

La educación de carácter liberador es un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad. La domesticación trata de impartir una falsa conciencia a los educandos, que redunde en una fácil adaptación a su realidad, mientras que una práctica liberadora no puede reducirse a un intento, por parte del educador, de imponer libertad a los educandos.

Si bien en la educación que tiende a la domesticación existe necesariamente una dicotomía entre aquellos que manipulan y los que son manipulados, en una educación para la libertad no hay sujetos que se deban liberar ni objetos que sean liberados, puesto que no existe dicotomía entre sujeto y objeto.

El proceso de domesticación es prescriptivo en sí mismo; y el liberador, dialógico.

La educación para la domesticación consiste en un acto de transferencia de «conocimiento», mientras que la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad.

La alfabetización de adultos, contemplada desde un punto de vista liberador, es un acto de conocimiento y creatividad mediante el cual los educandos operan junto a los educadores como sujetos de conocimiento. Obviamente, los educandos no son concebidos como «continentes vacíos», meros recipientes de las palabras del educador.

Dado que no son seres marginales que necesitan ser «devueltos a la salud» o «salvados», los educandos se perciben como miembros de la gran familia de los oprimidos. Las respuestas a su situación no residen en que aprendan a leer historias alienantes, sino en que construyan una historia que actualice sus vidas.

Si comenzamos ahora a considerar el problema de la «alfabetización» política, nuestro punto de partida podría ser un análisis del «analfabetismo» político.

Desde el punto de vista lingüístico, si un analfabeto es aquel que no sabe leer y escribir, un analfabeto político —independientemente de que sepa leer y escribir— es aquel que tiene una concepción ingenua de las relaciones de la humanidad con el mundo. Este tipo de persona tiene una visión ingenua de la realidad social absolutamente determinada, es decir, la realización social es un *fait accompli* más que algo que está en proceso de desarrollo.³

Una de las tendencias del analfabeto político es escapar a la realidad concre-

3. En este sentido, muchos de aquellos que son analfabetos y semianalfabetos desde un punto de vista lingüístico, de hecho, no lo son en el nivel político; en este sentido, son menos analfabetos que muchos eruditos. No es sorprendente. La práctica política que poseen, su experiencia a través del conflicto (que en esencia es la comadrona de la verdadera conciencia), les enseña lo que los eruditos no aprenden ni pueden aprender en los libros.

ta —una forma de rechazarla— perdiéndose en concepciones abstractas del mundo.

No obstante, nos es imposible escapar al mundo real sin asumir críticamente nuestra presencia en él. Si, por ejemplo, estamos en el campo de la ciencia, podemos tratar de «ocultarnos» en lo que consideramos la neutralidad de los objetivos científicos, al margen de cómo se utilicen nuestros hallazgos, mostrándonos incluso indiferentes al hecho de para quién o para qué intereses estamos trabajando. Por lo general, al ser interrogados al respecto, respondemos vagamente que trabajamos por el bien de la humanidad.

Si somos religiosos practicantes, puede que tracemos una separación imposible entre humanidad y trascendencia.

Si trabajamos en ciencias sociales, podremos abordar la sociedad que estudiamos como si no participáramos de ella. Según nuestra famosa imparcialidad, podremos abordar este mundo real como si estuviésemos usando «guantes y mascarillas» para no contaminar ni quedar contaminados.

Nuestro concepto de la historia puede ser mecanicista y fatalista. Historia es lo que ha acontecido, no lo que se está produciendo o lo que vendrá. El presente es algo que debería normalizarse, mientras que el futuro, en tanto repetición del presente, se convierte en la preservación del *statu quo*. A veces, el analfabeto político percibe el futuro no como repetición del presente sino como algo preestablecido, como *fait accompli*. Ambas concepciones son visiones domesticadas del futuro. La primera domestica al presente, que debería repetirse; la segunda reduce el futuro a algo inexorable. Ambas niegan la condición de las personas como seres de praxis, y al hacerlo también rechazan la historia. Ambas sufren de una falta de esperanza.

Al sentirse impotente frente a la irracionalidad de una realidad alienante y todopoderosa, el analfabeto político trata de refugiarse en la falsa certeza del subjetivismo. A veces, en vez de refugiarnos, nos dedicamos a prácticas «activistas». Tal vez podamos comparar al analfabeto político que se ha entregado a estas prácticas politizadas con otro tipo de analfabeto, aquel que lee un texto mecánicamente, sin entender lo que está leyendo.

En ninguno de estos casos es posible concebir a las personas como una presencia en el mundo, como seres de praxis, de acción y de reflexión acerca del mundo.

La dicotomía entre teoría y práctica, la universalidad de un conocimiento despojado de su condicionamiento histórico-sociológico, el rol de la filosofía explicando el mundo sólo como un instrumento destinado a nuestra aceptación del mundo, la educación como una pura presentación de hechos que transfieren valores abstractos que se pretenden herencia de un conocimiento puro: todas esas son creencias proclamadas por la conciencia ingenua del analfabeto político.

A la vez que devenimos conscientes de la falsedad de estas creencias, nos resulta difícil negar la imposibilidad misma de una teoría sin práctica, la imposibilidad del pensamiento sin una acción transformadora sobre el mundo, así como

la imposibilidad del conocimiento *per se* o la imposibilidad de una teoría que sólo explica la realidad y ofrece una educación neutra. Por contraste, cuanto más refinada es la conciencia ingenua del analfabeto político, más obcecada será esta persona en el momento de enfrentarse a una comprensión crítica de la realidad.

Educación para la alfabetización política

Pasemos ahora del análisis del proceso de alfabetización que tiende a la domesticación, a considerar algunas ideas generales acerca de lo que, desde un punto de vista crítico, debería hacer la educación, es decir, cómo, a través de la desmitificación de la realidad, puede ayudar a educadores y educandos a superar el analfabetismo político. Me referiré ocasionalmente a puntos discutidos con anterioridad. Confío en que estas reiteraciones, en vez de irritar a mis lectores, nos ayuden a entender mejor nuestro tema común.

Comenzaré reformulando un punto básico: si no trascendemos la idea de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, impediremos la aparición de la conciencia crítica y de este modo estaremos reforzando el analfabetismo político.

Si nuestra capacidad de elección es realmente revolucionaria, es necesario trascender todos los tipos de educación, para alcanzar otro, uno en el que conocer y transformar la realidad son prerequisites recíprocos.

Lo que hay que subrayar es esencialmente la necesidad de trascender la práctica educativa que tiende a la domesticación, para reemplazarla por otra que tienda a la liberación. Vuelvo a insistir en que, en una praxis verdaderamente liberadora, es imposible para el educador seguir un modelo de domesticación.

Si bien en este último el educador es siempre el educador de los educandos, es necesario, por así decir, que el educador para la libertad muera, en tanto educador exclusivo de los educandos, es decir, en tanto aquel que los educa. Consecuentemente, debe proponer a los educandos que ellos también desaparezcan en tanto exclusivamente educandos para que puedan renacer como verdaderos educandos, educadores del autoeducador y del autoeducando.

La educación para la libertad resulta imposible si no se produce esta muerte y renacimiento mutuos.

Obviamente, esto no significa que el educador desaparezca como si fuese innecesario. Al rechazar la manipulación, jamás aceptaría una espontaneidad irresponsable.

Ya se trate de una reproducción de la ideología dominante o de un método para alcanzar una acción revolucionaria transformadora, la educación siempre exige la presencia de un educador. Existe, sin embargo, una diferencia radical entre estar presente y ser la presencia en sí. Freinet (uno de los grandes repre-

sentantes contemporáneos de la educación para la libertad) nunca dejó de estar presente, pero jamás exageró su presencia transformando la presencia de una educandos en su sombra.

Según esta concepción, cuando el educador inicia el proceso, debe estar dispuesto a morir en tanto educador exclusivo de los educandos. No puede ser un educador para la libertad si simplemente sustituye el contenido de una práctica educativa por otra, burguesa, que preserve la forma de aquélla.⁴ En esencia, el educador debe vivir el significado profundo de la Pascua. A excepción de, por lo menos, Cuba y China, uno de los errores más trágicos de algunas sociedades socialistas es su incapacidad para trascender en profundidad el carácter domesticador de la educación burguesa, herencia que proviene del estalinismo.

De este modo, la educación socialista se confunde generalmente con la reducción del pensamiento marxista, que en sí mismo no puede «confinarse» a unas «cápsulas» que se «prescriben». Consecuentemente, los educadores socialistas caen en las mismas prácticas «nutricionistas» que caracterizan a la educación domesticadora.

Al perpetuar la escuela en tanto instrumento de control social, y al dicotomizar la enseñanza del aprendizaje, los educadores olvidan la advertencia fundamental de Marx en su tercera tesis sobre Feuerbach: «El educador también debería ser educado».

Por medio de una educación que contradice sus verdaderos objetivos socialistas, estos educadores generan analfabetismo político al producir un pensamiento antidialéctico.

A veces la perpetuación de la ideología burguesa se expresa en una extraña clase de idealismo que promete que una vez que se alcance la transformación de la sociedad burguesa, automáticamente se creará un «nuevo mundo». En realidad, el nuevo mundo no emerge de esta forma. Proviene de un proceso revolucionario que es permanente y no se desvirtúa cuando la revolución alcanza el poder. La creación de este nuevo mundo, que no debería «sacralizarse» jamás, exige la participación consciente de todo el pueblo, la superación de la dicotomía entre trabajo manual e intelectual, y una forma de educación que no reproduzca las formas burguesas.

Uno de los grandes méritos de la revolución cultural china fue que rechazó los conceptos estáticos, antidialécticos y ultraconservadores de la historia china. Era como si existiera una movilización permanente del pueblo en el sentido de crear y recrear conscientemente la sociedad. En China, ser consciente no es ni un *slogan* ni una idea prefabricada; ser consciente es una forma radical de ser, característica de la humanidad.

4. No creo que sea necesario explicar por qué una práctica educativa de este tipo no es promovida por las clases dominantes. No obstante, es lamentable que esta práctica no se de en una sociedad revolucionaria o que no sea utilizada por los movimientos revolucionarios en sus esfuerzos por organizar a las clases dominadas.

El proceso de concienciación

A fin de evitar posibles malentendidos permítaseme aclarar que hasta ahora me he estado refiriendo al rol de la conciencia en la práctica liberadora.

Desde una postura dialéctica, me es imposible aceptar una separación ingenua entre la conciencia y el mundo. Cuando lo hacemos, caemos, o bien en un idealismo ilusorio, o en errores mecánicos.⁵

La palabra *concienciación* (basada en el término brasileño *conscientização*), proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador, no debería entenderse como una manipulación idealista. Aun cuando nuestra visión de la concienciación no es ni subjetiva ni mecanicista sino dialógica, no podemos atribuirle un rol que no posee, el de transformar la realidad. Sin embargo, tampoco debemos reducirla a un mero reflejo de la realidad.

Uno de los puntos importantes de la concienciación es provocar un reconocimiento del mundo, no como mundo «dado», sino como mundo que está dinámicamente en «proceso de creación».

Por lo tanto, la concienciación implica una constante clarificación de lo que permanece oculto en el interior nuestro mientras circulamos por el mundo, aunque no estemos necesariamente percibiendo el mundo como objeto de nuestra reflexión crítica.⁶

Sé muy bien que mientras la concienciación está implícita en esta reflexión crítica acerca del mundo en tanto algo hecho y en este descubrimiento de otra realidad, no es posible ignorar la acción transformadora que produce este descubrimiento y comprensión concretos. Una vez más, sé muy bien que sustituir simplemente una percepción ingenua de la realidad por otra crítica no es suficiente para que los oprimidos se liberen. Para lograrlo, necesitan organizarse de un modo revolucionario para transformar el mundo real de un modo revolucionario. Este sentido de organización exige una acción consciente, que aclara lo que no resulta evidente para la visión profunda de la conciencia.

Es precisamente esta creación de una nueva realidad, prefigurada en la crítica revolucionaria de la realidad anterior, la que no puede agotar el proceso de concienciación, un proceso tan permanente como cualquier revolución real.

En tanto seres transformadores, las personas pueden quedarse «adheridas» a la nueva realidad que deriva de su acción, pero se verán sumergidas en una nueva visión «falta de claridad». La concienciación, que en tanto proceso puede producirse en cualquier momento, debería continuar allí donde y cuando la realidad transformada asuma un nuevo aspecto.

5. «Existen dos formas de caer en el idealismo: una consiste en eliminar la verdadera subjetividad interna; la otra, en negar toda subjetividad real en nombre de la objetividad», Jean Paul Sartre, *Search for a Method*, trad. por Hazel E. Barnes, Nueva York, Vintage Books, 1968, pág. 33.

6. Al respecto, véase Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Méjico, Grijalbo, 1976.

El tema de un ensayo no es sólo lo que aparece en las palabras del título. Siempre existe algo oculto, con un significado más profundo, algo que ofrece la clave para una comprensión más completa. Consecuentemente, escribir acerca de temas reales genera un esfuerzo considerable para poder ver a través de apariencias engañosas que pueden empañar nuestra visión. Para obviar lo relativo a estas apariencias y poder percibir el tema en su conjunto en tanto fenómeno actual del mundo presente, es con frecuencia necesario superar una cierta cantidad de dificultades.

Para lograrlo, abordamos nuestro tema a través de la riqueza de su red de características específicas, que a veces no resultan obvias. Sin embargo, cuanto más podamos penetrar en esta red, más capaces seremos de captar el tema global en su complejo dinamismo.

Materialización de un tema

Escribir sobre un tema en particular no es simplemente un acto narrativo. Al percibir el tema como un fenómeno que se produce en una realidad concreta, y que obra como mediador para hombres y mujeres, los escritores debemos asumir una actitud gnoseológica,

Del mismo modo, al asumir una actitud similar, los lectores deben rehacer nuestros esfuerzos gnoseológicos. No deben comportarse como simples clientes del acto gnoseológico del escritor. En suma, ambos necesitan evitar el error socrático de considerar la definición de un concepto como si fuera el conocimiento de la cosa definida.

Lo que no debemos hacer es excedernos en la definición del concepto del tema, ni siquiera tomar lo que implica como un hecho dado; tampoco deberí-

mos simplemente describirlo o explicarlo. Por el contrario, deberíamos asumir una actitud de compromiso respecto de nuestro tema, la actitud de alguien que no quiere simplemente describir lo que sucede a medida que sucede. Por encima de todo, queremos transformar el mundo real de nuestro tema de forma que, sea lo que sea lo que esté sucediendo, pueda ser posteriormente transformado.

Sin embargo, para llegar a conocer el mundo real tal y como es, esta actitud de compromiso hacia las cuestiones incluidas en nuestro tema no debe defender nuestros preconceptos, es decir, aquellos que puedan distorsionar y en última instancia inclinar la balanza de los hechos en nuestro beneficio.

Al tratar de conocer científicamente la realidad en la que se origina nuestro tema, no sólo deberíamos someter nuestros procedimientos epistemológicos a nuestra versión de «la verdad», sino también buscar la verdad basada en hechos. Sin embargo, durante esta investigación científica de la realidad no debemos asumir una actitud neutral. No podemos confundir nuestra preocupación por la verdad (característica de cualquier esfuerzo científico serio) con la así llamada neutralidad científica, que de hecho no existe.

Nuestra actitud comprometida, no neutra, hacia la realidad que procuramos conocer, debe en primer lugar generar conocimiento como proceso que implica acción y reflexión acerca del papel del hombre en el mundo. En virtud del carácter teleológico de la unidad que existe entre acción y reflexión (es decir, en la praxis), a través de la cual el hombre o la mujer que transforma la realidad es a su vez transformado, no es posible descartar esta actitud de compromiso que, además, preserva su espíritu crítico y científico. No podemos permanecer éticamente indiferentes al destino que pueden imponer a nuestros hallazgos aquellos que tienen el poder de decisión, pero que sólo se entregan a la ciencia y sus intereses y, subsiguientemente, dictan sus objetivos a la mayoría.

Por otro lado, nuestra actitud de compromiso con estas cuestiones se ve además justificada por el hecho de que cada tema posee su contraargumento, o tema opuesto, con objetivos que se deben cumplir, y, por supuesto, cuanto mayor antagonismo exista entre estos objetivos, más opuestos serán sus respectivos temas. De este modo, a medida que profundizamos y revelamos nuestra comprensión de un tema, también revelamos su contrapartida, lo que nos permite una elección que a su vez exige que nos comprometamos con una forma de acción coherente con las metas implícitas en el tema. De nuevo, si bien necesitamos ser eficientes en la ejecución de estas tareas, no nos deberíamos comprometer con un tipo de acción que beneficie al tema opuesto. Cuanto más lleguemos a conocer la realidad sociohistórica de las cuestiones incluidas en nuestros temas, en su relación dialéctica con cuestiones opuestas, más imposible nos resultará permanecer neutrales. Dado que la neutralidad proclamada siempre implica una elección oculta, insistimos en que esos temas, si bien históricos, deben incorporar valores humanos y tendencias de acción.

Cuando abordamos críticamente este proceso y lo reconocemos como tema, nos vemos forzados a aprehenderlo, no como ideal abstracto, sino como desafío

histórico, contrario a la deshumanización de nuestra realidad objetiva. La deshumanización y la educación humanística no pueden producirse al margen de la historia de hombres y mujeres, al margen de las mismas estructuras sociales que hemos creado y a las cuales estamos condicionados.

Modos educativos opuestos

La deshumanización es una expresión concreta de alienación y dominación; la educación humanística es un proyecto utópico de los dominados y los oprimidos. Ambas obviamente implican la actividad de personas en una realidad social: en el primer caso, en el sentido de mantener el *statu quo*; en el segundo, en el de una transformación radical del mundo del opresor.

Aquí parece importante subrayar lo que resulta más obvio: la interrelación entre la deshumanización y la educación humanista. Nuevamente, en ambos casos, es necesaria la actividad de hombres y mujeres para mantener o modificar sus respectivas realidades. Debemos insistir mucho en este sentido para superar las ilusiones idealistas y los castillos en el aire de una eventual educación humanista que careciese de la necesaria transformación de un mundo oprimido e injusto. Un sueño de este tipo sirve concretamente a los intereses de los privilegiados y presenta con claridad una ideología que concreta el síndrome del bienestar al proponer al oprimido que espere pacientemente la llegada de días mejores que, si bien postergada, ya se avecina.

No existe dimensión humanista en la opresión, así como tampoco existe deshumanización en la verdadera liberación. Pero la liberación no prende en la conciencia de las personas si están aisladas del mundo. La liberación se produce en su praxis histórica cuando incluye una conciencia crítica de la relación implícita que existe entre la conciencia y el mundo.

Este es uno de los puntos fundamentales de las implicaciones pedagógicas del proceso humanista que nos llevan a otra imposibilidad ya subrayada en varios estudios: la así llamada neutralidad de la educación. Así como la lucha por una educación humanista presupone la amenaza o el hecho concreto de la deshumanización, la misma lucha también implica prácticas educativas opuestas. En tanto opuestos, el proceso humanista y la deshumanización asignan tareas educativas que también resultan necesariamente antagonistas. El educador que ha hecho una elección humanista, y por lo tanto liberadora, estará menos inclinado a comprometerse con preconceptos, y consecuentemente, en su práctica, será capaz de apreciar la relación dialéctica entre la conciencia y el mundo o entre el hombre y el mundo.

En esencia, una de las diferencias radicales entre la educación entendida como una tarea dominante y deshumanizadora y la educación entendida como tarea humanista y liberadora es que la primera es un puro acto de transferencia de conocimiento, mientras que la última constituye un acto de conocimiento. Tal como

era de esperar, ambas tareas radicalmente opuestas, que también exigen procedimientos opuestos, giran en torno a la relación entre la conciencia y el mundo.

En su relación con el mundo y la conciencia, la educación entendida como tarea de dominación asume que la conciencia es y debería ser simplemente un receptáculo vacío para «llenar», la educación como tarea liberadora y humanista concibe la conciencia como una «intención» con respecto al mundo. En el caso de la educación dominante, el receptor de conocimientos existentes reniega del principio activo de la conciencia. Esta forma de educación implica prácticas por las cuales se procura «domesticar» la conciencia, transformándola, como hemos dicho, en un receptáculo vacío. En la acción cultural que tiende a la dominación, la educación se ve reducida a una situación en la cual el educador entendido como «aquel que sabe» transfiere los conocimientos existentes al educando entendido como «aquel que no sabe».

En el marco de una educación humanista, una vez que verificamos nuestra naturaleza inquisitiva en tanto investigadores y buscadores de conciencia reflexiva, y una vez que el conocimiento se torna accesible, automáticamente afirmamos nuestra capacidad para reconocer o rehacer el conocimiento existente. Más aún, podemos identificar y evaluar lo que aún se desconoce. Si esto no fuese así, es decir, si el tipo de conciencia que reconoce el conocimiento existente no pudiese continuar buscando conocimientos nuevos, no habría forma de explicar los conocimientos actuales. Dado que conocer es un proceso, el conocimiento que existe hoy en día fue alguna vez sólo una posibilidad, y luego se convirtió en conocimiento nuevo, relativo, y por lo tanto consecutivo al conocimiento existente hasta entonces.

En vez de ser una transferencia alienante de conocimiento, la educación o la acción cultural para la libertad es la autenticación de conocimiento mediante la cual los educandos y los educadores en tanto «conciencias» o en tanto seres plenos de «intención» se unen a la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de su aprehensión del conocimiento existente. Pero nuevamente, para que la educación como práctica liberadora alcance esta comprensión del conocimiento existente a través de la búsqueda de nuevos conocimientos, no ha de ser «tratando» a la conciencia del modo en que la «trata» la educación de tipo dominante. El educador que escoge una opción humanista debe percibir correctamente la relación que existe entre la conciencia y el mundo, y entre el hombre y el mundo. Por definición, una forma liberadora de práctica educativa propone una «arqueología» de la conciencia. A través de sus propios esfuerzos, las personas pueden rehacer el camino natural en que emerge la conciencia como capacidad de autopercepción. En el acto de *hominização* en el cual se establece la reflexión, es posible percibir «el salto individual e instantáneo desde el instinto al pensamiento».¹ Esto es así porque en ese re-

1. Pierre Teilhard de Chardin, *El fenómeno humano*, Madrid, Taurus, 1963, pág. 218 (también en Barcelona, Orbis, 1985).

moto momento, la conciencia reflexiva caracterizaba al ser humano como a un animal capaz no sólo de conocer sino de conocerse en el proceso de conocer. De este modo, la conciencia emerge como «intención» y no sólo como receptáculo que se debe llenar. Esta percepción crítica borra el dualismo simplista que establece una dicotomía inexistente entre la conciencia y el mundo. Por otro lado, corrige las nociones equivocadas que dan origen a la conciencia ingenua, ideologizada en estructuras de dominación tales como la percepción de la conciencia en tanto receptáculo vacío.

Cuanto más «anestesiado» tienen los hombres su poder de reflexión, adquirido en su evolución y que ahora los distingue fundamentalmente de los animales, más obstáculos encuentran en el proceso de verdadera autoliberación.² Para una ideología deshumanizadora es crucial evitar a cualquier precio que los hombres tengan la oportunidad de percibirse en tanto seres reflexivos y activos, como creadores y transformadores del mundo. En efecto, a esta ideología le interesa formalizar conciencias domesticadas en términos de receptáculos vacíos.

Antes de actuar y satisfacer sus objetivos, las clases dominantes deben afrontar un obstáculo que han intentado superar con creciente eficiencia por medio de la ciencia y la tecnología que tienen a su disposición: puesto que no pueden eliminar la capacidad humana de pensar, oscurecen el mundo real por medio de un razonamiento condicionado y engañoso acerca de la gente y el mundo en general.

Esta mistificación de la realidad consiste en hacer que el mundo parezca distinto de lo que es, impartiendo, por necesidad, una conciencia artificial. De hecho, sería imposible falsificar el mundo real, en tanto mundo real de la conciencia, sin falsificar la conciencia del mundo real. Lo uno no puede existir sin lo otro.

En cualquier caso, un proceso de liberación implica esa «arqueología» de la conciencia a través de la cual, como hemos dicho, el hombre construye un camino natural del cual emerge la conciencia con la habilidad de percibirse a sí misma: por el contrario, en el proceso de dominación, la mistificación presupone el desarrollo de la «irracionalidad». Esto, sin embargo, no significa regresar a una forma de vida simplemente instintiva o que implique una distorsión de la razón. El elemento mítico que se introduce aquí, de hecho, no prohíbe a la gente pensar; más bien dificulta su pensamiento crítico permitiéndoles albergar la ilusión de que piensan correctamente. La propaganda se establece entonces como instrumento eficiente para legitimar esta ilusión, y a través del mismo las clases dominantes no sólo proclaman la «excelente» calidad del orden social sino que también impugnan toda expresión de indignación respecto del

2. No queremos decir que sea suficiente una simple capacidad de reflexión para lograr la liberación. Resulta claro que ésta exige un acto de transformación sobre la realidad objetiva, opresiva y por lo tanto deshumanizada. Sin embargo, puesto que no existe auténtica reflexión sin acción, y viceversa, finalmente ambas constituyen, en un sentido no dicotomizado, la verdadera praxis de los hombres en el mundo, sin la cual la liberación sería imposible.

orden social en tanto «subversivo y peligroso para el bienestar común». Así, la mistificación lleva a la «sacralización» del orden social, intocable, indiscutible. Todo aquel que cuestiona el orden social debe ser castigado de una u otra forma, y se le etiqueta, a través de medios similares, como «mal ciudadano al servicio del demonio internacional».³

Sociedad y educación

Es característico en la búsqueda permanente de una educación humanista que cuanto más libertad se posee para criticar, más necesaria resulte la sacralización del orden social que impone la domesticación, en aras de su autopreservación. Por esta razón, obviamente, todos los intentos de mistificar tienden a devenir totalitarios, es decir, tienden a extenderse a todos los esfuerzos humanos. No hay área ni categoría que pueda escapar a la falsificación porque cualquier excepción puede convertirse en una amenaza para la sacralización del orden establecido. En este sentido, no importa en qué nivel, la escolaridad desempeña uno de los roles más vitales, en tanto eficiente mecanismo de control social. No es difícil encontrar educadores cuya idea de la educación consiste en «adaptar el educando a su entorno», y por lo general la educación formal no ha hecho mucho más que esto.

En términos generales, un buen estudiante no es aquel que se muestra inquieto o indisciplinado, ni aquel que descubre las propias dudas o desea conocer la razón que se oculta tras los hechos, ni aquel que rompe con los modelos establecidos, o que denuncia una burocracia mediocre, o que se niega a ser un objeto. Por el contrario, el así llamado buen estudiante es aquel que repite, que se resiste al pensamiento crítico, que se ajusta a los modelos, y que «cree que es bonito ser un rinoceronte».⁴

Por otro lado, el educador que se considera «divino» y sacro como la escuela misma aparece con frecuencia como alguien intocable, literal y figurativamente. Al educando no se le permitirá ni siquiera tocar al maestro en muestra de afecto. Esta intimidad entre mortales implicaría una amenaza para la distancia necesaria entre maestro y estudiantes: éstos, después de todo, no deberían hacer otra cosa que recibir los contenidos que les transfiere el educador, contenidos impregnados del carácter ideológico vital para los intereses del orden sacralizado.

¿Qué has aprendido en la escuela hoy, querido niño?
¿Qué has aprendido en la escuela hoy, querido niño?

3. El castigo varía según el grado de oposición ejercido por aquellos que se niegan a adaptarse a la domesticación impuesta por el orden opresor.

4. Véase Eugène Ionesco, *Rhinoceros* (trad. cast.: *El rinoceronte*, Madrid, Alianza, 1987).

He aprendido que Washington jamás dijo una mentira,
 he aprendido que los soldados rara vez mienten,
 he aprendido que todos son libres,
 y eso es lo que el maestro me ha dicho.
 Eso es lo que ha aprendido en la escuela hoy,
 eso es lo que he aprendido en la escuela.
 He aprendido que los policías son mis amigos,
 he aprendido que la justicia es infinita,
 he aprendido que los asesinos mueren por sus crímenes
 aun cuando a veces cometemos algún error.
 He aprendido que nuestro gobierno debe ser fuerte,
 que siempre está en lo cierto y nunca se equivoca.
 Nuestros líderes son los mejores hombres
 y los elegimos una y otra vez.
 He aprendido que la guerra no es tan mala,
 he aprendido acerca de los grandes hombres que hemos tenido,
 hemos luchado en Alemania y en Francia,
 y tal vez algún día tenga mi oportunidad.
 Eso es lo que he aprendido en la escuela hoy,
 eso es lo que he aprendido en la escuela.⁵

Con una o dos variaciones, esta podría muy bien ser la canción que cantaran millones de niños de diferentes partes del mundo, si les preguntáramos que han aprendido hoy en la escuela.

Sin embargo, si ampliamos nuestra curiosidad y comenzamos a preguntar a los estudiantes qué han aprendido hoy en la universidad, sus respuestas no diferirán en mucho de las del niño de la canción de Tom Paxton. Entre otras cosas podrían decir:

Hoy en la universidad hemos aprendido que la objetividad en la ciencia exige neutralidad por parte del científico; hemos aprendido que el conocimiento es puro, universal e incondicional y que la universidad es la sede de dicho conocimiento. Hoy hemos aprendido, aunque no tácitamente, que el mundo se divide entre aquellos que saben y aquellos que no saben (es decir, aquellos que hacen trabajo manual) y que la universidad es el hogar de los primeros.

Hoy hemos aprendido que la universidad es un templo de conocimiento puro y que debe estar por encima de preocupaciones terrenales, tales como la liberación de la humanidad.

Hoy hemos aprendido que la realidad es algo dado, que nuestra imparcialidad científica nos permite describir algo tal cual es. Dado que lo hemos descrito tal cual es, no necesitamos investigar las razones principales que explicarían cómo es. Pero hoy hemos aprendido en la universidad que si intentáramos denunciar al mundo real tal como es, proclamando una nueva forma de vida, ya no seríamos científicos, sino ideólogos.

5. *Tom Paxton*, cantada por Pete Seeger.

Hoy hemos aprendido que el desarrollo económico es un problema puramente técnico que los pueblos subdesarrollados son incapaces de alcanzar (a veces por su mestizaje, por su naturaleza o por razones climáticas).

Se nos ha informado de que los negros aprenden menos que los blancos porque son genéticamente inferiores, aun cuando demuestren incuestionables capacidades, como por ejemplo el baile, la habilidad y la resistencia al trabajo físico pesado.

Sea a través de la escolaridad o de otras formas, lo que es indiscutible es que toda esta mistificación se erige como un obstáculo para la capacidad crítica de las personas, favoreciendo de este modo la preservación del *statu quo*.

La internalización de estos mitos, junto con muchos otros, explica la contradicción existente entre las formas de acción y las elecciones concretas efectuadas por muchas personas.

Muchos hablan sobre el ser humano, que de este modo se fosiliza a través de una frase banal, ya que no reconocen la dimensión humana en aquellos mismos hombres a los que se domina como objetos.

Muchos dicen estar comprometidos con la causa de la liberación, pero se adaptan a los mismos mitos que reniegan de los actos humanistas.

Muchos analizan los mecanismos de opresión social y, simultáneamente, a través de mecanismos igualmente represivos, someten a los estudiantes que tienen a su cargo.

Muchos se declaran revolucionarios, pero no confían en los oprimidos que pretenden liberar, como si esto no fuese una contradicción aberrante.

Muchos desean una educación humanista, y sin embargo también desean mantener la realidad social en la cual la gente resulta deshumanizadora.

En resumen, temen la liberación. Y al temer la liberación, no se atreven a construirla hermanados con aquellos que se ven privados de la libertad.

Hemos de comenzar con una afirmación, que si bien puede parecer casi una perogrullada, establece claramente nuestra posición respecto de este tema.¹ No podemos considerar el tema de las iglesias, de la educación o del rol de las iglesias en la educación, si no es históricamente. Las iglesias no son entidades abstractas; son instituciones inscritas en la historia. Por lo tanto, para comprender su rol educativo debemos considerar la situación concreta en la que existen.

Cuando consideramos estas cuestiones con seriedad, no podemos seguir hablando de la neutralidad de las iglesias o de la neutralidad de la educación. Estas afirmaciones de neutralidad deben juzgarse como provenientes, o bien de aquellos que tienen una concepción totalmente ingenua de la Iglesia y de la historia, o de aquellos que ocultan astutamente su comprensión realista tras la pretensión de neutralidad. Sin embargo, objetivamente, ambos grupos encajan en la misma perspectiva ideológica. Cuando insisten sobre la neutralidad de la Iglesia en relación a la historia o la actividad política, toman una posición política que inevitablemente favorece a las élites de poder a expensas de las masas. «Lavarse las manos» en el conflicto entre los poderosos y los desposeídos no significa ser neutral, sino ponerse al lado de los poderosos.

Además de la actitud neutral, existen modos más sutiles y atractivos de servir a los intereses de los poderosos, mientras en apariencia se favorece a los oprimidos. Una vez más encontramos al ingenuo y al astuto caminando juntos. Me refiero nuevamente a lo que podríamos llamar prácticas anestésicas o analgésicas, expresiones de un idealismo subjetivista que sólo puede llevar a la preservación del *statu quo*. En última instancia, el supuesto básico de di-

1. Este capítulo apareció por primera vez en *Study Encounter*, vol. 9, n. 1 (1973). Fue traducido por William Bloom con la ayuda de Esther Meyer, Helen Mackintosh y Helen Franco.

cha acción es la creencia ilusoria de que es posible transformar los corazones de hombres y mujeres sin afectar las estructuras sociales que les «enferman».

La ilusión que sugiere que es posible modificar la conciencia de los hombres, transformando por ende al mundo, a través de sermones, tareas humanitarias y el estímulo de valores no terrenales, sólo existe en aquellos que denominamos ingenuos (o, como hubiera dicho Niebuhr, moralistas).² Los astutos son plenamente conscientes de que una acción así puede demorar el proceso básico de cambio radical de las estructuras sociales. Este cambio radical es la precondition del despertar de la conciencia, y el proceso no es ni automático ni mecánico.

Si bien, desde un punto de vista objetivo, ambos grupos son igualmente ineficientes en lo que se refiere a la liberación o a la verdadera humanización de los seres humanos, existe no obstante una diferencia básica entre ellos en la que se debería insistir. Ambos están atrapados en la ideología de la clase social dominante, pero los astutos aceptan conscientemente esta ideología como propia. Los ingenuos, en un principio inconscientes de su verdadera postura, pueden llegar, a través de su acción, a considerar la ideología de la dominación como propia, y luego, durante el proceso, pasar de la ingenuidad a la astucia. Puede también que lleguen a renunciar totalmente a sus ilusiones idealistas, abandonando su adhesión acrítica a la clase gobernante. Al comprometerse con los oprimidos, inician un nuevo período de aprendizaje. Sin embargo, esto no quiere decir que su compromiso con los oprimidos sea definitivo. Durante este nuevo aprendizaje, dicho compromiso exigirá de un modo severo una confrontación, más profunda y seria que nunca, con la azarosa naturaleza de la existencia. No es fácil pasar esta prueba.

Este nuevo aprendizaje ha de quebrar violentamente el concepto elitista de la existencia que habían absorbido durante su ideologización. El *sine qua non* del aprendizaje exige que, en primer lugar, experimenten realmente su propia Pascua, que mueran en tanto elitistas para resucitar del lado de los oprimidos, que vuelvan a nacer con los seres a los que no se les ha permitido ser. Un proceso de este tipo exige renunciar a mitos que son muy queridos: el mito de su superioridad, de su pureza, de sus virtudes, su sabiduría, el mito de que son los salvadores de los pobres, el mito de la neutralidad de la Iglesia, de la teología, la educación, la ciencia, la tecnología, su propia imparcialidad. De ahí surgen los otros mitos: el de la inferioridad de los demás, el de su impureza espiritual y física, y el de la ignorancia absoluta de los oprimidos.

Esta Pascua, que finaliza en un cambio de conciencia, debe experimentarse existencialmente. La verdadera Pascua no es retórica conmemorativa. Es praxis; es inserción histórica. La vieja Pascua de la retórica está muerta, no tiene esperanza alguna de resurrección. Es sólo en la autenticidad de la praxis histórica cuando la Pascua se convierte en muerte que posibilita la vida. Pero la concep-

2. Reinhold Niebuhr, *Moral Man and Immoral Society*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1960).

ción burguesa del mundo, básicamente necrofílica (amante de la muerte) y por tanto estática, es incapaz de aceptar la experiencia de la Pascua, profundamente biofílica (amante de la vida). La mentalidad burguesa —que es mucho más que una mera abstracción práctica— aniquila el profundo dinamismo histórico de la Pascua reduciéndola simplemente a una fecha en el calendario.

La lujuria de la posesión, señal de la concepción necrofílica del mundo, rechaza el significado profundo de la resurrección.³ ¿Por qué habría de interesarme el renacimiento si tengo en mis manos, como objetos de posesión, los restos del cuerpo y el alma de los oprimidos? Sólo puedo experimentar el renacimiento del lado de los oprimidos, naciendo nuevamente, con ellos, en el proceso de la liberación. No puedo convertir dicho renacimiento en una forma de *poseer* el mundo, puesto que es esencialmente una forma de *transformar* el mundo.

Si aquellos que fueron una vez ingenuos continúan con su nuevo aprendizaje, llegarán a comprender que la conciencia no se modifica a través de lecciones, sermones elocuentes y conferencias, sino a través de la acción de los seres humanos. La conciencia no crea la realidad arbitrariamente, como creían antes, en sus momentos más ingenuos de idealismo subjetivista.

Concienciación

También descubrirán hasta qué punto su idealismo confundían una gran cantidad de conceptos —por ejemplo, «concienciación»— cuando intentaban ofrecer soluciones mágicas para curar a la humanidad sin cambiar las estructuras sociales, o de un modo igualmente idealista, cuando sostenían que la conciencia era un medio similarmente mágico de reconciliar lo irreconciliable.

En aquel entonces la concienciación les parecía una especie de tercera vía que les permitiría escapar milagrosamente a los problemas de los conflictos de clase, creando por medio de la comprensión mutua un mundo de paz y armonía entre opresores y oprimidos, ya que todos se querrían como hermanos, y las diferencias se resolverían por medio de discusiones en mesas redondas, o por qué no, tomando una copa de *whisky*.

Esta visión idealista, que sólo sirve a los opresores, es básicamente la que Niebuhr condenó con vehemencia por moralista, ya se tratara de su versión religiosa o secular.⁴

3. Frase que le debo a Erich Fromm, en *The Heart of Man*, Londres, Routledge y Kegan Paul, 1965 (trad. cast.: *El corazón del hombre*, Madrid, FCE, 1980).

4. Refiriéndose a los moralistas, Niebuhr dice: «Ellos no reconocen que cuando el poder colectivo, ya sea como imperialismo o dominación de clase, explota la debilidad, no puede jamás ser desarticulado a menos que nos enfrentemos a él con poder. Los idealistas religiosos modernos generalmente siguen el estilo de los especialistas en ciencias sociales, preconizando el compromiso y la adaptación como camino hacia la justicia social», Fromm, *El corazón del hombre*, págs. 12 y 19 de la edición inglesa.

Una mistificación tal de la concienciación, sea en América Latina o en cualquier otro sitio, sea en manos astutas o ingenuas, antes que una ayuda al proceso de liberación, constituye un obstáculo para el mismo. Por una parte, es un obstáculo porque al despojar a la concienciación de su contenido dialéctico y convertirla en una panacea la coloca, como ya hemos visto, al servicio de los opresores. Por otro lado, constituye un obstáculo porque una desfiguración idealista de este tipo lleva a muchos grupos latinoamericanos, especialmente entre la juventud, a caer en el error, opuesto de un objetivismo mecánico. Al reaccionar contra el subjetivismo alienante que causa esta distorsión, acaban negando el rol de la conciencia en la transformación de la realidad y, por lo tanto, negando también la unión dialéctica entre la conciencia y el mundo. Ya no ven la diferencia entre cosas tales como la conciencia de clase y las necesidades de dicha conciencia.⁵ Entre ambas existe una especie de brecha dialéctica que debe ser zanjada. Ni el subjetivismo ni el objetivismo mecánico son capaces de lograrlo.

Estos grupos tienen razón al afirmar, como hacemos nosotros, que no es posible modificar la conciencia al margen de la praxis. Pero es necesario recalcar que el tipo de praxis a través del cual se modifica la conciencia no consiste sólo en acción, sino en acción y reflexión. De este modo, existe una unidad entre práctica y teoría por la cual ambas se construyen, se formulan y reformulan en movimiento constante entre práctica y teoría, para volver a una nueva práctica.

La praxis teórica es la que se produce cuando nos alejamos de la praxis alcanzada (o de aquella en curso) para verla con mayor claridad. De este modo, la praxis teórica sólo es auténtica cuando mantiene el movimiento dialéctico entre sí misma y aquella praxis que se llevará a cabo en un contexto en particular. Estas dos formas de praxis son dos momentos inseparables del proceso mediante el cual alcanzamos la comprensión crítica. En otras palabras, la reflexión es real cuando, como insiste Sartre, nos devuelve a la situación concreta en la cual actuamos.

Por lo tanto, la concienciación, asociada o no a la alfabetización, debe ser un intento crítico de revelar la realidad, y no mera cháchara alienante. Es decir, debe estar relacionada con la inserción política. No existe concienciación si no finaliza en la acción consciente de los oprimidos en tanto clase social explotada, que lucha por la liberación.⁶ Lo que es más, nadie puede concienciar a

5. «Para los objetivos del historiador, es decir, del estudioso de la microhistoria, o de la historia tal "como sucedió" (y del presente "como sucede"), distinguiéndola de los modelos generales y más bien abstractos de la transformación histórica de las sociedades, las clases y los problemas de la conciencia de clase son inseparables. La clase como tal en sentido pleno sólo nace a la vida en el momento histórico en que comienza a adquirir conciencia de sí misma como tal.» E. J. Hobsbawm, «Class Consciousness in History», en Istvan Mesaros (comp.), *Aspects of History and Class Consciousness*, Londres, Routledge and Kegan Paul, pág. 6.

6. Al respecto, véase Georg Lukács, *Histoire et Conscience de Classe*, París, Les Editions de Minuit, 1960 (trad. cast.: *Historia y conciencia de clase*, Barcelona, Orbis, 1985).

otro. El educador y el pueblo se conciencian juntos, gracias al movimiento dialéctico ~~que relaciona la reflexión crítica sobre la acción pasada con la lucha que continúa.~~

Educación para la liberación

Otra dimensión de la mistificación en torno a la concienciación —ya sea por parte de los astutos o de los ingenuos— es el intento por convertir la bien conocida educación para la liberación en un problema puramente metodológico, considerando los métodos como algo absolutamente neutral. Esto elimina —o pretende eliminar— todo el contenido político de la educación, para que la expresión *educación para la liberación* ya no signifique nada.

En la actualidad, en la medida en que este tipo de educación se reduce a métodos y técnicas por medio de los cuales estudiantes y educadores consideran la realidad social —cuando lo hacen— sólo para describirla, esta educación resulta tan domesticadora como cualquier otra. La educación para la liberación no se limita a reemplazar pizarras por proyectores.⁷ Por el contrario, al igual que la praxis social, se ocupa de ayudar a liberar a los seres humanos de la opresión que los estrangula en su realidad objetiva. Es, por lo tanto, una educación política, tanto como la educación que pretende ser neutral, aunque esté concretamente al servicio de la élite de poder. Es, por lo tanto, una educación que sólo puede ponerse en práctica de manera sistemática, cuando la sociedad se transforma radicalmente.⁸ Sólo los «inocentes» podrían pensar que la élite en el poder vaya a favorecer un tipo de educación que la toma como objeto de denuncia aún con mayor claridad que todas las contradicciones de sus estructuras de poder.⁹ Una ingenuidad de este tipo también revela una peligrosa subestimación de la capacidad y la audacia de la élite. La educación verdaderamente liberadora sólo puede ponerse en práctica al margen del sistema ordinario, e incluso entonces con gran cautela, por parte de aquellos que superan su ingenuidad y se comprometen con la auténtica liberación.

En Latinoamérica, un número cada vez mayor de cristianos están descubriendo estas cosas y viéndose forzados a tomar partido: ya sea para cambiar su ingenuidad por astucia, alineándose conscientemente con la ideología de la dominación, o uniendo sus fuerzas con las de los oprimidos para, plenamente

7. Véase Paulo Freire, «Cultural Action: An Introduction», en *Conscientization for Liberation*, Washington, D.C., CICOP, 1971.

8. Véase Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Seabury Press, 1970 (trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1987).

9. Respondiendo a la pregunta de un periodista durante una entrevista, un representante de una élite latinoamericana dijo: «Jamás podría permitir un proceso educativo que agitate al potencial de las masas y me colocara en la difícil situación de tener que escucharles. Sería como pedir una cuerda de la cual colgarme».

identificados con ellos, buscar la verdadera liberación. Ya hemos aclarado que si renuncian a su adhesión acrítica a las clases dominantes, su nuevo aprendizaje supondrá un desafío; al enfrentarse al mismo, descubren riesgos hasta entonces desconocidos.

Durante lo que denominamos su nuevo aprendizaje, muchos cristianos pronto se dan cuenta de que cuando, previamente, estaban comprometidos con una actividad puramente paliativa —sea social o religiosa (por ejemplo, el ferviente apoyo de máximas tales como «la familia que reza unida permanece unida»)— eran alabados por sus virtudes cristianas. Sin embargo, ahora comienzan a darse cuenta de que la familia que reza unida también necesita una casa, trabajo, pan, ropa, salud, educación para sus hijos y expresarse a sí mismos y a su mundo, creándolo y recreándolo; que sus cuerpos, almas y dignidad deben respetarse para que sigan unidos en algo más que la miseria y el sufrimiento.¹⁰ Cuando comienzan a darse cuenta de todo esto, sienten cuestionada su misma fe por aquellos que desean poseer aún más poder político, económico y eclesiástico para dar una nueva forma a la conciencia ajena.

A medida que su nuevo aprendizaje comienza a revelar con mayor claridad la situación dramática en que viven, llevándolos a emprender una acción menos paternalista, pasan a ser considerados como diabólicos.¹¹ Se les denuncia por servir a una fuerza demoníaca internacional que amenaza a la civilización occidental y cristiana, una civilización que en realidad tiene muy poco de cristiana.

De este modo, descubren a través de la praxis que su período inocente no era en absoluto imparcial. En esa fase muchos sienten temor; pierden el coraje de afrontar el riesgo existencial del compromiso histórico. Regresan a sus ilusiones idealistas, pero ahora como miembros del bando de los astutos.

Necesitan poder justificar su regreso, por lo cual declaran que las masas, que son «incultas e incapaces», deben ser protegidas de la pérdida de la fe en Dios, que es tan «hermosa, dulce y edificante»; deben ser protegidas del «mal subversivo de los falsos cristianos, que alaban la revolución cultural china y admiran la revolución cubana». Suscriben la defensa de la fe cuando lo que están defendiendo en realidad son sus propios intereses de clase, a los que se subordina dicha fe.

Deben por lo tanto insistir en la neutralidad de la Iglesia, cuya tarea fundamental, según dicen, es reconciliar lo irreconciliable por medio de la máxima estabilidad social. Deben, de este modo, castrar la dimensión profética de la Iglesia, cuyo testimonio deviene temeroso; temeroso del cambio, de la transformación radical de un mundo injusto, de perderse en un futuro incierto. Pero una Iglesia que rechaza el compromiso histórico se encuentra igualmente inscri-

10. Respecto del libre empleo como condición necesaria para la libertad humana, véase *Fifteen Bishops Speak for the Third World*, Méjico, CIDOC, 1967, págs. 1-11.

11. Dom Helder Câmara, el profético arzobispo de Olinda y Recife (Brasil), es hoy en día considerado uno de esos terribles demonios. Siempre es igual. Los necrófilos no soportan la presencia de un biófilo.

ta en la historia. De hecho, aquellos que predicán que la Iglesia está al margen de la historia se contradicen en la práctica, porque se sitúan automáticamente al lado de los que se resisten a permitir la existencia de las clases oprimidas. Temerosa de esta incertidumbre, y ansiosa por evitar el riesgo de un futuro que está siempre por construir y que no es simplemente recibido, la Iglesia pierde el rumbo. Ya no puede probarse a sí misma, ni a través de la denuncia de un mundo injusto, ni de la anunciación de un mundo más justo que debe ser edificado por medio de la praxis sociohistórica de los oprimidos. En esta situación, la Iglesia no puede ser más utópica, profética o esperanzada que las clases gobernantes con las que está aliada.¹² Despojada de su visión profética, toma el camino del formalismo en ritos burocráticos donde la esperanza, separada del futuro, se convierte únicamente en una abstracción alienada y alienante.

En vez de estimular al peregrino, le propone que se detenga. Básicamente, es una Iglesia que se prohíbe la Pascua que predica. Es una Iglesia que muere por congelación, incapaz de responder a las aspiraciones de una juventud problemática, utopista y biófila, a la que ya no se puede hablar con un lenguaje medieval, y que no está interesada en discutir acerca del sexo de los ángeles, puesto que se enfrentan al drama de su propia historia. La mayor parte de estos jóvenes se dan perfecta cuenta de que el problema básico de Latinoamérica no es la ociosidad del pueblo, ni su inferioridad, ni su falta de educación. El problema es el imperialismo. Y saben que este imperialismo no es ni una abstracción ni un *slogan*, sino una realidad tangible, una presencia invasora y destructiva. Latinoamérica, y el resto del tercer mundo, no podrán desarrollarse hasta que no se supere esta contradicción básica. Sólo podrán modernizarse.¹³ Puesto que sin liberación no puede haber un verdadero desarrollo de las sociedades dependientes.

Una teología de la liberación

Muchos teólogos que hoy en día se comprometen históricamente cada vez más con los oprimidos hablan con razón de una teología política de la liberación más que de una referente a un desarrollo modernizador. Estos teólogos pueden empezar a dirigirse a los problemáticos cuestionamientos de una generación que elige el cambio revolucionario antes que la reconciliación de lo irrecon-

12. Desde el inicio de los tiempos modernos, las esperanzas de algo nuevo procedente de Dios han emigrado de la Iglesia y se han invertido en la revolución y en el cambio social rápido. En la Iglesia ha permanecido principalmente lo reaccionario y lo conservador. Así, la Iglesia cristiana devino «religiosa». «Es decir, cultivó y consagró la tradición. Su autoridad fue sancionada por lo que había estado vigente desde los tiempos más remotos, siempre y en todas partes.» Jürgen Moltmann, *Religion, Revolution and the Future*, Nueva York, Charles Scribner's Sons, 1969, págs. 5-6.

13. Este tema se desarrolla más en detalle en mi libro *Pedagogía del oprimido*.

ciliable. Saben muy bien que sólo los oprimidos, en tanto clase social a la que se le ha prohibido hablar, pueden convertirse en utopistas, profetas y mensajeros de la esperanza, siempre que su futuro no sea simplemente una repetición reformada del presente. Su futuro reside en la materialización de su liberación, sin la cual no podrán ser.¹⁴ Sólo ellos pueden denunciar el orden que los aplasta, transformándolo en praxis; sólo ellos pueden anunciar un mundo nuevo, uno que sea constantemente recreado y renovado.

Por eso su esperanza no descansa en una invitación a detener el peregrinaje, invitación ofrecida no sólo por los tradicionalistas, sino también por los modernistas alienantes. Su esperanza reside en el grito de «¡Adelante, avancen!», y no en el vagabundeo sin sentido de aquellos que se rinden y huyen, pero debe ser el «¡Adelante, avancen!» de aquellos que tienen la historia en sus manos, que la crean y se recrean a sí mismos en ella. Es el «¡Adelante, avancen!» que deberán finalmente llevar a cabo para poder morir como clase oprimida y renacer a la liberación.

Debemos volver a insistir en que este viaje no puede realizarse dentro de su conciencia. Debe realizarse históricamente. Nadie puede hacer un trayecto así exclusivamente en el interior de su ser.

Pero existe un número creciente de personas, que, sea que aún se proclamen cristianos o no, se comprometen con la liberación de las clases dominadas. Su experiencia les enseña que ser cristianos no implica necesariamente ser reaccionarios, tal como ser revolucionario no siempre significa ser demoníaco. Ser revolucionario implica luchar contra la opresión y la explotación, por la libertad y la liberación de los oprimidos, no de manera idealista sino de forma concreta.¹⁵ En su nuevo aprendizaje, finalmente, se dan cuenta que no basta con decir que los hombres y las mujeres son seres humanos si no se hace nada objetivamente para ayudarles a experimentar lo que significa ser *personas*. Ellos aprenden que los oprimidos no llegan a ser personas a través de las buenas obras (la expresión de Niebuhr aquí era «humanitarias»). Han logrado superar los primeros obstáculos, que fueron excesivos para algunos de sus compañeros de viaje, pero eso no garantiza que sobrevivan a las pruebas más duras que les esperan más adelante.

En algún momento del proceso, la violencia del opresor se dirigirá exclusiva-

14. En realidad, sólo los oprimidos podrán concebir un futuro que sea radicalmente diferente del presente en la medida en que adquieran conciencia de clase dominada. Los opresores, como clase gobernante, sólo pueden imaginar el futuro como conservación del presente: es su rol de opresores. De modo que, mientras el futuro de los primeros reside en la transformación revolucionaria de la sociedad —una condición de su propia liberación—, el futuro de los segundos supone una mera modernización social en la cual ellos conservan su posición de privilegio.

15. Obviamente, en este punto, ningún revolucionario, sea cristiano o no, puede aceptar una Iglesia que, ingenua o astutamente, se alinea con la clase dominante, pierde su dimensión utopista y abandona su misión profética. No es necesario denunciar a una Iglesia así. Se denuncia a sí misma a través de su defensa, subrepticia o no, de la clase dominante.

mente contra la clase trabajadora, por lo general perdonando a los intelectuales comprometidos, ya que en última instancia pertenecen al mismo grupo que la clase gobernante; sin embargo, en otros momentos, su violencia será indiscriminada. Cuando esto sucede, muchos se retiran, guardan silencio o se adaptan a la situación; otros reaccionan adoptando nuevos compromisos. Una diferencia básica entre aquellos que se alejan y los que se quedan es que estos últimos aceptan, como parte integral de la existencia, la tensión dramática entre pasado y futuro, vida y muerte, quedarse e irse, crear y no crear, entre expresar su opinión y el silencio mutilante, entre la esperanza y la desesperación, entre el ser y el no ser. Es ilusorio creer que los seres humanos pueden escapar a esta tensión dramática. No tenemos el derecho de sumergirnos en el drama de nuestra propia vida hasta el punto de perdernos en la trivialidad cotidiana.¹⁶ De hecho, si me pierdo en los detalles de la vida cotidiana, al mismo tiempo perderé la visión del sentido dramático de mi existencia. Me volveré fatalista o cínico. De la misma forma, si trato de escapar a las exigencias y detalles cotidianos para asumir el carácter dramático de mi vida —pero sin acabar simultáneamente inserto en la historia— no tendré otra opción que caer en un intelectualismo vacío, igualmente alienante. En ese caso veré la existencia como algo imposible y sin esperanza. No tengo otra forma de conquistar las trivialidades alienantes de la vida cotidiana más que por la vía de una praxis histórica, que no es individual sino social. Sólo en tanto acepte plenamente mi responsabilidad dentro del juego de esta tensión dramática podré crearme una presencia consciente en el mundo.

No puedo permitirme ser un mero espectador. Por el contrario, debo exigir mi lugar en el proceso de cambio. De esta forma, la tensión dramática entre pasado y futuro, vida y muerte, ser y no ser, ya no es una especie de callejón sin salida; lo puedo considerar como lo que es realmente: un desafío permanente al cual debo responder. Y mi respuesta no puede ser otra que mi praxis histórica, en otras palabras, la praxis revolucionaria.

La revolución no elimina la tensión dramática de nuestra existencia. Resuelve las contradicciones antagonistas que hacen que esa tensión sea aún más dramática, pero precisamente porque participa de dicha tensión, es tan permanente como ella misma.

La paz imperturbable es impensable históricamente. La historia es *devenir*; es un acontecimiento humano. Pero más que sentir desilusión y temor ante el crítico hallazgo de la tensión en que se sitúa mi humanidad, descubro en dicha tensión la alegría de ser.

Al mismo tiempo, la tensión dramática no puede reducirse a mi propia experiencia existencial. Por supuesto, no puedo negar la singularidad y el carácter único de mi existencia, pero esto no significa que ella sea en sí misma, aislada de otras existencias, un modelo de significado absoluto. Por el contrario, mi

16. Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, Méjico, Grijalbo, 1967.

existencia cobra sentido en la intersubjetividad, mediada por la objetividad. El «Yo existo» no tiene prioridad frente al «Nosotros existimos», pero es allí donde adquiere plenitud. El concepto burgués individualista de la existencia no es capaz de captar la verdadera base social e histórica de la existencia humana. Es propio de la humanidad que hombres y mujeres creen sus propias existencias, en un acto creativo que es siempre social e histórico, aun cuando tiene sus dimensiones personales específicas.

La existencia no implica desesperación, sino riesgo. Si no existo peligrosamente, no puedo ser. Pero si mi existencia es histórica, el riesgo existencial no es una simple categoría abstracta; es también histórica. Eso significa que existir es ante todo y en primer lugar arriesgarse, aunque la forma y la efectividad del riesgo varíen de persona a persona y de lugar en lugar. Yo, en Brasil, no entiendo el riesgo tal como lo asume un suizo en Ginebra, aunque tengamos la misma mentalidad política. Nuestra realidad sociohistórica condiciona la forma que asume el riesgo que nos corresponde. Tratar de universalizar la forma y contenido del riesgo existencial es una ilusión idealista, inaceptable para todo el que piense dialécticamente. El pensamiento dialéctico constituye uno de los mayores desafíos de aquellos que toman la opción de que estamos hablando aquí. No siempre es fácil, ni siquiera para aquellos que se identifican con el pueblo, superar una educación pequeñoburguesa individualista e intelectual, que dicotomiza la teoría y la práctica, lo trascendente y lo mundano, el trabajo intelectual y el manual.¹⁷ Esta marca característica se revela constantemente en actitudes y patrones de comportamiento en los cuales las clases dominadas devienen meros objetos de su «impaciente impulso revolucionario».

El rol de la Iglesia

Al tratar ahora de analizar con mayor profundidad el rol de la Iglesia, especialmente su rol educativo, debemos volver sobre algunos de los puntos antes mencionados, para empezar, el hecho de que no puede ser políticamente neutral. No puede evitar hacer una elección, y por lo tanto nosotros tampoco podemos discutir el rol de la Iglesia de modo abstracto o metafísico. Su elección condicionará todo su enfoque de la educación, su concepto, objetivos, métodos, procesos y todos sus efectos auxiliares. Este condicionamiento afecta la formación teológica de los líderes de la Iglesia militante, así como la educación dispensada por la Iglesia. Incluso resultan afectadas la educación y la reflexión teológicas.

En una sociedad de clases, la élite en el poder determina necesariamente cómo ha de ser la educación y, por lo tanto, sus objetivos. Como es lógico, los objetivos no se opondrán a los intereses de la élite. Como ya hemos dicho,

17. El término *mundano* se refiere aquí a la condición de encarnación en el mundo.

sería sumamente ingenuo imaginar que la élite promueva o acepte de alguna forma una educación que lleve a los oprimidos a descubrir la *raison d'être* de la estructura social. Lo máximo que se puede esperar es que la élite permita hablar de este tipo de educación, así como también algunos experimentos ocasionales que pudiesen inmediatamente suprimirse si el *statu quo* se viese amenazado.

De este modo, la Conferencia Episcopal de América Latina (CELAM) puede hablar de educación liberadora en casi todos sus documentos oficiales; en tanto no se ponga en práctica, no le sucederá nada grave. En cualquier caso, no nos debería sorprender (si bien esto no se basa en ninguna evidencia concreta) que la CELAM se viera un día seriamente restringida por parte de la élite de poder por medio de la Iglesia antiprofética de la que hemos hablado. Esta Iglesia, que se está muriendo de frío en el cálido regazo de la burguesía, decididamente no puede tolerar idea alguna, aunque sólo sea verbal, que la élite considere diabólica.

Al considerar el rol de la Iglesia en la educación, nuestra tarea se vería simplificada si pudiésemos contar con la coherencia entre la Iglesia y el Evangelio. En ese caso sería suficiente contemplar la condición dependiente de la sociedad latinoamericana (a excepción de Cuba y hasta cierto punto Nicaragua) y establecer una estrategia de acción para la Iglesia. La realidad, sin embargo, es diferente. No la podemos pensar en el vacío.

No es posible pensar objetivamente en el rol educativo de las diversas denominaciones como algo unificado y coherente. Por el contrario, sus roles difieren, a veces se contraponen, dependiendo de si la línea política que las diferentes iglesias despliegan históricamente es evidente, oculta o solapada. En primer lugar, la Iglesia tradicionalista es todavía intensamente colonialista. Es una Iglesia misionera, en el peor sentido de la palabra, una necróflica conquistadora de almas; de ahí su gusto por subrayar de manera masoquista el pecado, el infierno y la perdición eterna. Lo mundano, dicotomizado de lo trascendental, es la «mugre» en que los seres humanos deben pagar por sus pecados. Cuanto más sufran, más se purificarán, para alcanzar finalmente el cielo y el descanso eterno. Para ellos el trabajo no es la actividad transformadora y recreativa propia de hombres y mujeres, sino el precio que ha de pagarse por ser humano.

En esta línea tradicionalista, sea protestante o católica, encontramos lo que el sociólogo suizo Christian Lalive denomina el paraíso de las masas.¹⁸ Esta concepción del mundo, de la vida, satisface las conciencias fatalistas y atemorizadas de los oprimidos en un determinado momento de su experiencia histórica. Allí encuentran una especie de cura para su fatiga existencial. Así, cuanto más se ahogan las masas en su cultura del silencio, con toda la violencia que esto implica por parte de los opresores, más tienden a refugiarse en las iglesias que

18. Véase su *Haven of the Masses: a Study of the Pentacostal Movement in Chile*, Londres, Lutteworth Press, 1969.

ofrecen esa clase de ministerio.¹⁹ Sumergidos en esta cultura del silencio, donde la única voz que se escucha es la de las clases gobernantes, ven a esta Iglesia como una especie de útero en el cual pueden ocultarse de una sociedad agresiva. Al despreciar este mundo como un mundo de pecado, vicio e impureza, de algún modo se vengan de sus opresores, dueños de dicho mundo. Es como si dijese a los amos: «Ustedes son poderosos, pero el mundo sobre el cual se despliega dicho poder es maligno y lo rechazamos». Incapacitados para alzar su voz en tanto clase social sometida, se engañan pensando que las plegarias de salvación que pronuncian en su paraíso son una verdadera forma de decir lo que piensan.

Nada de esto resuelve los verdaderos problemas de los oprimidos. De hecho, su catarsis los aliena aún más, puesto que dirige su irritación contra el mundo y no contra el sistema social que deteriora el mundo. De esta forma, viendo el mundo en sí como enemigo, intentan lo imposible: renunciar, en su peregrinaje, a la mediación del mundo. Al hacerlo esperan alcanzar la trascendencia sin pasar por lo mundano; aspiran a la metahistoria sin vivir la historia; desean la salvación sin conocer la liberación. El dolor de la dominación los lleva a aceptar esta anestesia histórica con la esperanza de que los fortalecerá para combatir el pecado y el mal, sin tocar en ningún momento las verdaderas causas de su opresión. Son incapaces de ver, más allá de su situación actual, la posibilidad no demostrada, el futuro como proyecto de liberación que deben crear por sí mismos.

Esta clase de Iglesia tradicional se puede generalmente encontrar en sociedades cerradas, atrasadas, en su mayor parte agrícolas, que dependen de la exportación de materias primas y sólo tienen un mercado interno mínimo; aquí resulta fundamental la cultura del silencio. Al igual que las estructuras sociales arcaicas, la Iglesia tradicionalista no sufre cambios durante la modernización de estas sociedades. La fuerza de esta religión tradicionalista se puede observar incluso en los centros urbanos transformados por el impacto de la industrialización.²⁰ Sólo un cambio cualitativo en la conciencia del pueblo puede superar la necesidad de concebir la Iglesia como el paraíso de las masas. Y, como hemos visto, este cambio cualitativo no se produce ni automáticamente ni mecánicamente, y tampoco sólo en el interior de la conciencia.

Más aún, la modernización tecnológica no necesariamente vuelve a la gente más apta para el análisis crítico, porque tampoco es neutral. Depende de la ideología que la dirige.

Por esta y muchas otras razones que exigirían un análisis demasiado extenso, la línea tradicionalista es una aliada incuestionable de las clases gobernantes,

19. Es esencial realizar un análisis sociológico de este hecho en Latinoamérica, pero es importante que el punto de partida de esta investigación sean las estructuras de las clases sociales y no el fenómeno religioso en sí.

20. Véase Beatriz Muniz de Souza, *A Experiência de salvação: pentecostais em São Paulo*, São Paulo, Duas Cidades, 1969.

lo sepa o no. El rol que estas iglesias pueden desempeñar, y efectivamente desempeñan, en el campo de la educación se ve condicionado por su propia concepción del mundo, de la religión y de los seres humanos y su destino. Su idea de la educación, y la consiguiente aplicación de la misma, sólo puede resultar paralizadora, alienante y alienada. Únicamente aquellos que sostengan esta perspectiva de modo crítico —más que ingenuo— serán capaces de eludir su trampa por la vía de la praxis, asumiendo un compromiso por completo diferente hacia las clases dominadas, y deviniendo de este modo verdaderamente proféticos.

La Iglesia modernizadora

Algunas iglesias reemplazan la perspectiva tradicionalista por una actitud nueva. La historia demuestra que la nueva posición comienza a surgir cuando los elementos de modernización reemplazan a las estructuras tradicionales de la sociedad. Las masas populares, hasta entonces casi totalmente sumergidas en el proceso histórico, comienzan a emerger en respuesta a la industrialización.²¹ La sociedad también cambia. Las clases dominantes se enfrentan con nuevos desafíos, que exigen respuestas diferentes.

Los intereses imperialistas que condicionan esta transición se vuelven cada vez más agresivos. Recurren a varias formas de penetración y control sobre la sociedad dependiente. En un momento determinado, el énfasis puesto en la industrialización da lugar a una ideología nacionalista de desarrollo que genera, entre otras cosas, un pacto entre la burguesía nacional y el naciente proletariado.

Los economistas han sido los primeros en analizar este proceso, seguidos atentamente por sociólogos y algunos educadores. Juntos dan forma y ponen en práctica el concepto de planificación social. Entonces es cuando la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) empieza a desempeñar un papel decisivo, tanto a través de misiones técnicas como por su adhesión a políticas desarrollistas. Más tarde aparece la contribución del Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), órgano de las Naciones Unidas, encargado de formar economistas para todo el continente sudamericano.

Obviamente, nada de todo esto sucede por casualidad o aisladamente. El proceso es parte intrínseca de la historia que viven las sociedades latinoamericanas, con diferentes grados de intensidad. Este complejo movimiento, así como las diferentes perspectivas producidas en respuesta al así llamado retraso de Latinoamérica, no es ni accidental ni resultado de un capricho.

Tal como hemos visto, los intereses económicos imperialistas, tales como la necesidad de mercados más amplios, obligan a la élite nacional (que por

21. Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI, 1986.)

lo general es una expresión puramente local de una élite extranjera) a encontrar maneras de reformar las estructuras arcaicas sin frustrar simultáneamente sus intereses. Para el imperialismo y sus aliados nacionales, lo importante es que este proceso reformista —denominado públicamente desarrollo— no afecte la relación básica que existe entre la sociedad madre y sus sociedades dependientes. El desarrollo es aceptable, ¡pero no debe alterar el estado de dependencia! A excepción de unas pocas cuestiones de menor importancia que no modificarán la situación de la sociedad sometida, las decisiones políticas, económicas y culturales referentes a la transformación de la sociedad dependiente serán tomadas en la sociedad dominante. Así es como las sociedades latinoamericanas, con la excepción de Cuba desde la revolución, y hasta cierto punto Nicaragua, más que sociedades en desarrollo en el verdadero sentido de la palabra, son sociedades en proceso de modernización. Latinoamérica sólo podrá desarrollarse verdaderamente cuando se resuelva la contradicción fundamental de la dependencia. Esto exige que la toma de decisiones respecto del cambio corra por cuenta de las masas populares oprimidas en la sociedad en cuestión; debe ser independiente de una élite burguesa superimpuesta.

Por lo tanto, el desarrollo es liberación en dos niveles: el conjunto de la sociedad dependiente que se libera del imperialismo, y las clases sociales oprimidas que se liberan de la élite opresora. Esto es así porque el verdadero desarrollo es imposible en una sociedad de clases.

El proceso de expansión imperialista genera nuevas situaciones políticas y sociales. El proceso de transición en la sociedad dependiente implica las presencias contradictorias tanto de un proletariado que se moderniza como de un proletariado tradicional, de una pequeña burguesía técnicoprofesional y de una clase media tradicional, de una Iglesia tradicional y de otra modernista, de una educación académica altamente barroca y de una educación tecnicoprofesional exigida por la industrialización.²² Por ello, a pesar de lo que piensan los mecanicistas, el paso de un estado a otro no es automático. No existen barreras claras entre uno y otro; ambas dimensiones coexisten durante la transición.

El proletariado de la etapa de modernización vive una nueva experiencia histórica, la de la transición, que da lugar a un nuevo estilo de acción política: **el populismo**. Sus dirigentes desempeñan el rol de mediador entre las **clases gobernantes** y las emergentes **clases populares**.²³ El populismo resulta **impen- sable allí** donde aún no hayan hecho su aparición las clases populares. Se encuentra con más frecuencia en los centros urbanos que en los latifundios o estados donde las masas campesinas siguen sometidas.

Al mismo tiempo, en el marco histórico que le da origen, el populismo tiende a la «beneficiencia»; de ahí sus posibilidades de manipulación. Las clases

22. Véase Fernando Henrique Cardoso, *Politique et développement dans les sociétés dépendantes*, París, Editions Anthropos, 1971.

23. Véase Francisco Weffort, *Classes populares e política (Contribuição ao estudo do populismo)*, Universidad de São Paulo, 1968.

populares emergentes están intensamente condicionadas por su experiencia en la cultura del silencio.²⁴

Durante el proceso de emergencia, obviamente no tienen conciencia de clase, puesto que su estado previo de inmersión no les daba la oportunidad de desarrollarla. Resultan, por lo tanto, tan ambiguas como el populismo que procura ofrecerles respuestas. Por un lado, formulan exigencias. Por el otro, aceptan las fórmulas de la beneficencia y la manipulación. Por eso, las iglesias tradicionalistas también sobreviven durante el período de transición, incluso en los centros urbanos modernizados. Estas iglesias, con frecuencia, eligen subrayar su propio prestigio, dado que tras la etapa populista puede muy bien sobrevenir una nueva fase caracterizada por regímenes militares violentos. La represión, que reactiva los antiguos estilos de vida de las masas (la cultura del silencio), los obliga a refugiarse en la Iglesia. Como hemos visto, estas iglesias, que coexisten con las que se han modernizado, también se actualizan en algunos aspectos, deviniendo así más eficientes dentro de su tradicionalismo.

Hemos visto que el proceso de modernización de la sociedad dependiente jamás se traduce en cambios fundamentales en la relación entre la sociedad dependiente y la sociedad dominante, y que la aparición de las masas no implica por sí misma su conciencia crítica. Del mismo modo, es interesante destacar que el peregrinaje de las iglesias hacia la modernización jamás se traduce en un compromiso histórico con el pueblo oprimido en un sentido real que conduzca a la liberación del mismo.

Desafiada por la creciente eficiencia de una sociedad que está modernizando sus estructuras arcaicas, la Iglesia modernista mejora su burocracia de forma que pueda ser más eficiente en sus actividades sociales (su beneficencia) y en sus actividades pastorales. Reemplaza los medios empíricos por procesos técnicos. Los antiguos centros de caridad dirigidos por laicos (en la Iglesia católica, por las Hijas de María) pasan a ser centros comunitarios dirigidos por trabajadores sociales. Y los hombres y mujeres que eran previamente conocidos por sus nombres pasan a ser números en las tarjetas de un índice.

Los medios de comunicación de masas (que en realidad son medios que se utilizan para emitir comunicados a las masas) se convierten en una atracción irresistible para las iglesias. Pero en realidad no es posible condenar a la Iglesia moderna y modernista por tratar de perfeccionar sus herramientas de trabajo; lo que resulta más grave es la opción política que indudablemente condiciona el proceso de modernización. Al igual que las iglesias tradicionalistas, de las cuales son una nueva versión, no están comprometidas con los oprimidos sino con la élite en el poder. Por eso defienden la reforma estructural por encima de la transformación radical de las estructuras; hablan de la humanización del capitalismo antes que de su eliminación.

24. Paulo Freire, *Cultural Action for Freedom*, Londres, Penguin, 1972.

Las iglesias tradicionalistas alienan a las clases sociales oprimidas invitándolas a concebir el mundo como algo maligno. Las iglesias modernistas las alienan de un modo diferente: defendiendo las reformas que mantienen el *statu quo*. Al reducir expresiones tales como *humanismo* y *humanización* a categorías abstractas, las iglesias modernas las despojan de todo significado real. Estas frases se convierten en meros *slogans* cuya única contribución es servir a las fuerzas reaccionarias. En realidad, no existe humanización sin liberación, así como no hay liberación sin una transformación revolucionaria de la sociedad de clases, puesto que en ésta toda humanización es imposible. La liberación se concreta sólo cuando la sociedad se modifica, no cuando simplemente se modernizan sus estructuras.

En tanto las iglesias modernistas se ocupen sólo de cambios periféricos y apoyen las medidas neocapitalistas, encontrarán seguidores únicamente entre los ingenuos o los astutos. Los jóvenes que no son ni ingenuos ni astutos, sino que se sienten soliviantados por el drama de Latinoamérica o de otras partes del tercer mundo, no pueden aceptar la invitación de estas iglesias a apoyar posturas conservadoras y reformistas. No sólo rechazan la propuesta, sino que les lleva a asumir actitudes que no siempre son válidas, tales como la postura objetivista ya discutida previamente en este artículo.

La postura conservadora de las iglesias, rechazada por estos jóvenes, no resulta contradictoria con su modernismo, puesto que la modernización de la que estamos hablando es eminentemente conservadora, ya que reforma para mantener el *statu quo*. De ahí que las iglesias den la impresión de estar en marcha cuando en realidad permanecen inmóviles. Generan la ilusión de estar en movimiento, cuando en realidad se están estabilizando. Perecen porque se resisten a morir.

Esta es la clase de iglesia que aún hoy en día diría a Cristo: «¿Por qué partir, Maestro, si todo aquí es tan hermoso, tan bueno?» Su discurso, más que revelar, oculta. Se refiere más a los pobres y a los no privilegiados que a los oprimidos. Si bien percibe la alienación de las clases gobernantes y sometidas en un mismo nivel, ignora el antagonismo que existe entre ambas como resultado del sistema que las ha creado. Pero si bien el sistema aliena a ambos grupos, les aliena de modos diferentes. Los gobernantes están alienados en la medida en que, al sacrificar su *ser* por un falso «*tener*», el poder los narcotiza y dejan de *ser*; los sometidos, impedidos hasta cierto punto de «*tener*», acaban teniendo tan poco poder que les resulta imposible *ser*. Al convertir el trabajo en una mercancía, el sistema genera a aquellos que lo venden y aquellos que lo compran. El error de los ingenuos y la astucia de los astutos se puede percibir en la afirmación según la cual esta contradicción es una cuestión puramente moral.

Las clases gobernantes, siguiendo la lógica del sistema de clases, no dejan *ser* a la clase dominada. En este proceso, la misma clase gobernante deja de

ser. El mismo sistema les impide superar la contradicción a partir de cualquier movimiento que pudiera terminar con su alienación así como con la de aquellos a quienes dominan. Estos son los únicos llamados a cumplir con esta tarea en la historia. La clase gobernante, como tal, no puede llevarla a cabo. Lo que puede hacer —dentro de sus límites históricos— es reformar y modernizar el sistema según las nuevas exigencias que éste le permite percibir, manteniendo de este modo aquello que genera la alienación de todos.

La concepción que poseen las iglesias modernistas acerca de la educación, sus objetivos y su aplicación, en función de las condiciones en que actúan, debe constituir una unidad coherente dentro de su posición política general. Por eso, aun cuando hablan de educación liberadora, están condicionadas por su concepción de la liberación como actividad individual que debería producirse por medio de un cambio de conciencia y no a través de la praxis historico-social de los seres humanos. Por lo cual acaban destacando aquellos métodos que pueden considerarse neutrales. Para la Iglesia modernista, la educación liberadora se reduce finalmente a liberar a los estudiantes de pizarras, clases estáticas y currículos basados en libros de texto, y a ofrecerles proyectores y otros accesorios audiovisuales, clases dinámicas y una nueva enseñanza tecnic profesional.

La Iglesia profética

Por último, en el tercer mundo, ha ido surgiendo otro tipo de Iglesia, si bien no siempre resulta visible como totalidad coherente. Es una Iglesia tan antigua como el cristianismo, sin ser tradicional, tan nueva como el cristianismo, sin ser modernista. Se trata de la Iglesia profética.

Sitiada y atacada tanto por las iglesias tradicionalistas como por las modernistas, así como por la élite de las estructuras de poder, este movimiento utopista, profético y esperanzado reniega de la beneficencia y de reformas paliativas para comprometerse con las clases sociales dominadas y con el cambio social radical.

En contraste con las iglesias consideradas, ésta rechaza toda forma de pensamiento estático. Para *ser*, acepta devenir. Dado que piensa críticamente, esta Iglesia profética no se puede pensar a sí misma neutral. Tampoco trata de ocultar su elección. Por lo tanto, no separa lo mundano de la trascendencia, ni la salvación de la liberación. Sabe que lo que cuenta finalmente no es el «Yo soy», el «Yo me libero» o el «Yo me salvo»; ni siquiera el «Yo te enseño», «Yo te libero» o «Yo te salvo», sino el «Nosotros somos», «Nosotros sabemos», «Nosotros nos salvamos»...

Esta línea profética sólo puede entenderse como expresión de la dramática y desafiante situación del tercer mundo. Surge cuando las contradicciones de la sociedad devienen obvias. Es también en este momento cuando la revolución

es concebida como el medio de liberación de los oprimidos y el golpe militar como contramovimiento reaccionario.

Es posible que los cristianos proféticos del mundo no estén de acuerdo entre ellos mismos, especialmente en lo que se refiere a la acción, pero ellos son los que han renunciado a su inocencia para unirse a las clases oprimidas, permaneciendo fieles a su compromiso. Sean protestantes o católicos —desde el punto de vista de la postura profética esta diferencia no tiene importancia alguna—, religiosos o laicos, todos ellos han tenido que recorrer un difícil camino en su experiencia desde sus concepciones idealistas hasta una visión dialéctica de la realidad. Han aprendido, no sólo como resultado de su praxis con la gente, sino a partir del valiente ejemplo recibido de muchos jóvenes. Ahora ven que la realidad, que no es un hecho estático sino un proceso, está llena de contradicciones, y que los conflictos sociales no son categorías metafísicas, sino expresión histórica del enfrentamiento de dichas contradicciones. Por lo tanto, todo intento de resolver el conflicto sin alterar las contradicciones que lo han generado, simplemente lo sofoca y al mismo tiempo fortalece a la clase gobernante.

La postura profética exige un análisis crítico de las estructuras sociales en que se desarrolla el conflicto. Esto significa que exige de sus seguidores un conocimiento de la ciencia sociopolítica, puesto que esta ciencia no puede ser neutral; esto, a su vez, exige una elección ideológica. Una perspectiva profética así no representa una evasión al mundo de los sueños inalcanzables. Exige un conocimiento científico del mundo tal y como es realmente, puesto que denunciar la realidad presente y anunciar su transformación radical en otra realidad capaz de dar origen a nuevos seres humanos implica alcanzar un nuevo conocimiento de la realidad a través de la praxis. Las clases dominadas deben participar en esta denuncia y anunciación. Esto no se puede hacer si se quedan al margen de la situación.

La postura profética no es pequeñoburguesa. Es plenamente consciente de que la acción auténtica exige un proceso permanente que sólo alcanza su punto máximo cuando la clase dominada también deviene profética, utopista y esperanzada —es decir, revolucionaria— a través de la praxis. Una sociedad en estado de revolución permanente no puede prescindir de una visión profética permanente. Sin ella, la sociedad se estanca y ya no es revolucionaria.²⁵

De la misma manera, ninguna Iglesia puede ser realmente profética si continúa siendo el paraíso de las masas o agente de la modernización y la conservación. La Iglesia profética no constituye un hogar para los oprimidos, alienándolos todavía más con denuncias vacías. Por el contrario, les invita a un nuevo éxodo. Tampoco es una Iglesia que elija la modernización y, por ende, no hace otra cosa que estancarse. Cristo no era conservador en absoluto. Como él, la Iglesia profética debe avanzar constantemente, en permanente muerte y resu-

25. Una visión profética no tiene por qué ser necesariamente el resultado de una postura religiosa.

rección. Para poder ser, debe estar siempre *deviniendo*. La Iglesia profética debe también aceptar una existencia que se encuentre en tensión dramática entre pasado y futuro, en un ir y venir, hablando o guardando silencio, siendo y no siendo. No existe profecía sin riesgo.

Esta actitud profética, que emerge en la praxis de numerosos cristianos en la desafiante situación histórica de Latinoamérica, se ve acompañada por una reflexión teológica rica y muy necesaria. La teología del así llamado desarrollo da lugar a la teología de la liberación, profética, utopista y llena de esperanza. Poco importa que esta teología no esté todavía bien sistematizada. Su contenido surge de la situación desesperanzada de las sociedades dependientes, explotadas e invadidas. Se ve estimulada por la necesidad de elevarse por encima de las contradicciones que explican y producen dicha dependencia. Dado que es profética, esta teología de la liberación no puede tratar de reconciliar lo irreconciliable.

En el momento histórico actual, la teología no puede seguir discutiendo la secularización (que finalmente no es otra cosa que la forma moderna de la sacralización),²⁶ o tratar de entretenernos con el debate acerca de la muerte de Dios, que de muchas formas revela una tendencia acrítica de adaptación completa por parte de «el hombre apolítico y unidimensional de las sociedades progresistas», según las adecuadas palabras de Hugo Assmann.²⁷

Deberíamos agregar aquí, como digresión momentánea de nuestro tema específico, que esta actitud profética hacia el mundo y la historia no es en modo alguno exclusiva de Latinoamérica u otras áreas del tercer mundo. No se trata de una actitud exótica propia del subdesarrollo, en primer lugar porque la posición cristiana original es en sí misma profética, en cualquier tiempo y lugar. Sólo ha de variar el contenido particular de su testimonio, según las circunstancias históricas precisas. Más aún, el concepto de tercer mundo no es geográfico, sino ideológico y político. El así llamado primer mundo incluye internamente su propio tercer mundo opositor.

Y el tercer mundo tiene su primer mundo, representado por la ideología de la dominación y el poder de las clases gobernantes. El tercer mundo es en última instancia el mundo del silencio, de la opresión, de la dependencia, de la explotación, de la violencia ejercida por las clases gobernantes sobre los oprimidos.

Los europeos y los norteamericanos, a pesar de sus sociedades tecnificadas, no necesitan ir a países del tercer mundo para ser proféticos. Es suficiente con que se lleguen a las periferias de sus grandes ciudades, desprovistos de ingenuidad o astucia, para encontrar estímulo suficiente con el fin de reflexionar sobre algunas cosas por sí mismos. Podrán enfrentarse con varias expresiones del tercer mundo. Podrán empezar a entender la preocupación que da lugar a la posición profética en Latinoamérica.

26. No existen sociedades más «sacras» que las burguesas. Reaccionan violentamente ante el menor intento de romper los esquemas que consideran universales, eternos y perfectos.

27. *Opresión-Liberación: Desafío a los Cristianos*, Montevideo, Tierra Nueva, 1971.

De este modo, resulta claro que el rol educativo de la Iglesia profética debe ser totalmente diferente del de las otras iglesias que hemos discutido. La educación debe ser un instrumento de acción transformadora, una praxis política al servicio de la liberación humana permanente. Permítasenos repetir que esto no sólo se produce en la conciencia de las personas, sino que supone un cambio radical de las estructuras, en cuyo proceso se ha de transformar a su vez la conciencia.

Desde el punto de vista profético, no tiene especial importancia en qué área específica tenga lugar la educación; siempre será un esfuerzo por clarificar el contexto concreto en el cual los maestros-estudiantes y los estudiantes-maestros se educan unidos por su presencia en acción. Siempre será una praxis desmitificadora.

Esto nos lleva a nuestra afirmación inicial: la cuestión de la Iglesia, la educación y el rol de las iglesias en la educación sólo puede discutirse históricamente. La humanidad debe responder al movimiento profético del tercer mundo en el marco histórico.

Existe un cierto tipo de libros que nos fascinan y perturban de tal modo que no los podemos dejar hasta que llegamos a la última palabra, junto con el autor. *A Black Theology of Liberation* es uno de esos libros.

Cuando *A Black Theology of Liberation* acababa de publicarse en los Estados Unidos en 1970, yo recibí en Ginebra una copia que me envió un joven amigo de Nueva York, un estudiante de Cone que había participado regularmente en un seminario que yo había coordinado en la Universidad de Harvard, en 1969. Cone no me era desconocido. Había leído su primer libro, y si bien carecía de las cualidades formales que posteriormente desarrolló en su segundo libro, hablaba claramente en su favor. Esa fue mi sensación cuando terminé de leer *Black Theology and Black Power* en Cambridge, Massachusetts, en 1969.

Me dije que aquel libro era el preanuncio de algo más riguroso que estaba por venir. Por lo tanto, recibí *A Black Theology of Liberation* con una gran expectativa. La claridad de Cone, la seriedad de sus análisis y su compromiso con los oprimidos no me han sorprendido; no es más que la confirmación de lo que ya he dicho.

Recuerdo perfectamente que recibí el ejemplar un día antes de emprender un viaje a Roma, donde debía coordinar un seminario de una semana sobre educación para la liberación. Aquella noche, una vez en casa y después de cenar, me entregué a la seducción del libro y a la intimidad que ofrecía su lectura. Lo leí con gran atención y me sentí cautivado página tras página, sin abandonarlo hasta la mañana siguiente, y terminando la primera lectura tras unas horas más tarde, en viaje de Ginebra a Roma. Cuando regresé a Ginebra, lo leí por segunda vez y luego escribí a Cone, manifestándole mis impresiones y mi opinión acerca de la importancia de la publicación inmediata de la obra en Latinoamérica, ya que la teología negra (de la que Cone es el principal portavoz en

Norteamérica) está incuestionablemente vinculada con la teología de la liberación que hoy en día florece en Latinoamérica.

La naturaleza profética de ambas teologías no reside sólo en que hablan en nombre de aquellos a quienes se prohíbe hablar, sino, sobre todo, en la lucha que realizan junto a aquellos que han sido silenciados, para que puedan realmente decir su opinión, transformando revolucionariamente la sociedad que los reduce al silencio. «Poder hablar» no es por lo tanto simplemente decir «Buenos días» o seguir las indicaciones de los poderosos que ordenan y explotan. «Poder hablar» es construir una historia que pueda reformularse una y otra vez. Las clases dominadas y silenciosas sólo pueden hablar cuando se hacen cargo de la historia y desarticulan el sistema opresor que las aplasta. A través de una praxis revolucionaria, juntamente con un liderazgo crítico y atento, las clases dominadas aprenden a «enunciar» su mundo, descubriendo de este modo las verdaderas razones de su silencio previo. De ahí se desprende el carácter eminentemente político de la teología negra en los Estados Unidos y de la teología de la liberación en Latinoamérica.

Ambas teologías tienden cada vez más a ratificar la acción política, pero esto no significa que se trate de formas aberrantes de la «pureza» teológica o de la hipotética teología neutral.

Según nuestra propia expresión, alabada por Cone, una teología blanca posee tanto carácter político como una teología negra o una teología de la liberación en América Latina. Si bien se percibe con facilidad, la orientación política de la teología blanca tiende a defender los intereses de la clase dominante. De ahí que, aunque simula neutralidad, esta teología procura conciliar lo irreconciliable, e insistentemente niega las diferencias entre las clases sociales y sus luchas, lo cual es la razón de que en sus incursiones sociales no vaya más allá del tipo de reformismos modernistas que sólo preservan las estructuras de la dominación.

Desde el punto de vista de las clases dominantes, los teólogos de esta neutralidad imposible utilizan un discurso mistificador. Tratan consistentemente de suavizar el mundo real, duro y opresor, y exhortan a las clases dominadas (invariablemente etiquetadas como «pobres» o «menos afortunadas») a afrontar su sacrificio con resignación. El dolor y la degradante discriminación que sufren —su misma existencia es una forma de muerte en vida— deberían entenderse como una forma de purificar sus pecados. En suma, los oprimidos deberían agradecer a «los ricos» las oportunidades de salvación que les ofrecen.

Las clases sometidas necesitan transformar el sufrimiento que surge de la lucha que se les impone, y no solamente someterse al mismo. Mientras el sometimiento a este sufrimiento constituye una forma de aniquilación, la transformación del sufrimiento se convierte en una fe movilizadora. Únicamente esta fe que nace hoy, en el «hoy» de la lucha, puede otorgar sentido al futuro, no como vaguedad alienante o entidad predeterminada, sino como una tarea de construcción, un «acto de libertad».

Aquellos que promueven una teología blanca proponen una pasividad aún mayor al desestimar la unidad entre reconciliación y liberación. Para ellos, la reconciliación no es más que la aceptación, por parte de los dominados, de la voluntad de los dominadores. Todo esto supone que sería posible reducir la reconciliación a una especie de pacto entre dominadores y dominados, «ricos» y «pobres»: un pacto que acepta la continuación de la realidad de los oprimidos en la cual éstos reciben, a cambio, asistencia social eficiente y moderna.

Este concepto elitista de la reconciliación no será aceptado por la teología de la liberación en Latinoamérica ni por la teología negra de la liberación, de la cual James Cone es también uno de los representantes más elocuentes. A decir verdad, toda reconciliación entre opresores y oprimidos, en tanto clases sociales, presupone la liberación de los oprimidos, forjada por ellos mismos a través de su propia praxis revolucionaria.

Sin embargo, en este momento lo más importante es que el lector inicie su relación con el pensamiento de James Cone. De modo que para concluir esta breve introducción sólo añadiré que por surgir de una realidad increíble, el «diabólico» mundo real del racismo en los Estados Unidos, su pensamiento adquiere una fuerza particular. En sus reflexiones teológicas acerca de esta realidad, no presenta a los negros como si perteneciesen a otro mundo, caracterizados como pintorescos extranjeros. James Cone es un hombre comprometido, «empapado» de este mundo real, que analiza con la autoridad de quien lo ha experimentado.

A Black Theology of Liberation es, por esta razón, un libro apasionado, escrito apasionadamente. Al leerlo, algunos se estremecerán de ira, otros temblarán de terror. Sin embargo, muchos lectores hallarán un estímulo para sus propias luchas. James Cone no trata de lograr otra cosa.

*IDAC:** A pesar de la creciente aceptación de su pensamiento en los Estados Unidos, Europa y Latinoamérica, las mayores críticas surgen en esta última área, que es el punto de partida de su teoría y de su práctica.¹ Estas críticas se basan en dos aspectos: primero, se le acusa de haber perdido contacto con la realidad latinoamericana; segundo, se le acusa de idealismo y reformismo. ¿Qué tiene que decir en respuesta a estas críticas?

Freire: Para empezar permítame subrayar que tengo la costumbre de tomarme muy seriamente las críticas que recibo. No asumo la actitud de alguien que ha sido atacado o perjudicado. Sin embargo, a veces ciertas críticas, por su misma fragilidad, no merecen demasiada atención. Por ejemplo, no veo por qué debería preocuparme de que se diga que por aceptar el cargo de profesor visitante de Harvard dejo de lado mi compromiso con Latinoamérica. Por otro lado, me interesa profundamente el tipo de crítica dirigido al contenido de mi pensamiento pedagógico y político, según la cual yo soy idealista, subjetivista o reformista. Me parece, no obstante, que quienes me juzgan de ese modo a partir de ciertas frases ingenuas extraídas de mis trabajos, y que hoy en día son objeto de mi propia autocrítica, deberían tratar de acompañarme a lo largo de mi propia evolución. De hecho no pretendo alcanzar ilusoriamente un estado de absoluta infalibilidad crítica. Creo que lo importante es ver cuál de los dos aspectos —el ingenuo o el crítico— se va imponiendo a medida que se desarrollan gradualmente mi praxis y mi reflexión.

IDAC: Sin embargo, nos parece que la acusación de idealismo tiene una base real si se considera la experiencia histórica del programa para la «conciencia»

* Instituto de Acción Cultural (véase la nota del capítulo 1).

1. Esta entrevista se llevó a cabo en Ginebra por el Instituto de Acción Cultural (IDAC), en 1973.

ciación» de las masas que tuvo lugar en Brasil entre 1962 y 1964. En esa época la politización extremadamente rápida de las personas a través del programa de alfabetización no fue suficiente para construir la base de una resistencia frente al *coup d'état* militar, que acabó con las esperanzas que habían nacido entre los campesinos y los trabajadores urbanos no calificados que habían experimentado la concienciación. Si estamos de acuerdo en que, en una situación de opresión, el proceso de devenir consciente no es suficiente para modificar esa realidad, entonces, desde el comienzo de la experiencia brasileña, deberíamos haber contado con el desarrollo de una organización política de masas, con una estrategia capaz de orientar su acción hacia una transformación social y política.

Freire: De hecho uno de los aspectos más débiles de mi trabajo, sobre el cual he elaborado una autocrítica, es el proceso de concienciación. En la medida en que en mis primeros trabajos teóricos no hice prácticamente ninguna referencia al carácter político de la educación y desatendí el problema de las clases sociales y su lucha, dejé las puertas abiertas a todo tipo de interpretaciones y prácticas reaccionarias, que llevaron a muchas distorsiones de lo que debe verdaderamente ser la concienciación. Y con mucha frecuencia no se me ha criticado por falta de claridad en el análisis y en la base teórica de la concienciación, sino como consecuencia de la obvia postura mecanicista y objetivista, en sí misma antidialéctica, de aquellos que formulaban las críticas. Dado que son mecanicistas, y niegan la existencia misma de la conciencia, rechazan la concienciación como consecuencia. Deseo, por lo tanto, volver a afirmar que, si bien procuro permanentemente trascender mis puntos débiles, no veo razón para rechazar el rol de la concienciación dentro del proceso revolucionario.

IDAC: Coincidimos con usted en que con frecuencia estas críticas han surgido de lo que usted denomina posturas mecanicistas u objetivistas. Pero Marx insistía en que la situación revolucionaria no implica únicamente factores objetivos: la existencia de una realidad opresiva impuesta a clases o grupos sociales, que se convierten en la negación viviente de este sistema de explotación. También insiste en que implica factores subjetivos: la conciencia que poseen las clases explotadas de esta realidad opresiva, y su disposición para actuar y deponer el orden establecido. Estos últimos años han estado marcados por dos enfoques diferentes del polo subjetivo. O bien se eclipsaba en la creencia de que la acción revolucionaria sólo es posible tras el cumplimiento de ciertas condiciones infraestructurales, tales como el desarrollo pleno del capitalismo en los países subdesarrollados como una precondition de la transición hacia el socialismo, o tras una especie de perversión del elemento subjetivo: la obstinación estalinista o una sobreestimación de la capacidad de pequeños grupos de acción *avant-garde* aislados de las masas en una especie de *foquismo*. Sin embargo, el fracaso histórico del objetivismo y de estas dos desviaciones del subjetivismo han llevado la cuestión del factor subjetivo, en tanto agente transformador de la realidad, al centro del debate político contemporáneo. ¿Cómo ve usted esta situación?

Freire: Esta cuestión nos conduce al corazón mismo del problema fundamental que ha preocupado siempre a la filosofía, en especial a la filosofía moderna. Me refiero a la cuestión de la relación entre sujeto y objeto, conciencia y realidad, ser y pensamiento, teoría y práctica. Todo intento de enfocar la relación basada en el dualismo sujeto-objeto que niegue su *unidad dialéctica* es incapaz de explicar satisfactoriamente esta relación. La visión dualista, al quebrar la unidad dialéctica sujeto-objeto, implica la negación ya sea de la objetividad (sometiéndola a los poderes de una conciencia creada a voluntad), o de la realidad de la conciencia (transformada). En la primera hipótesis encontramos el error subjetivista, expresión de un idealismo antidialéctico y prehegeliano. En la segunda, nos enfrentamos con el error mecanicista y objetivista, igualmente antidialéctico.

En realidad, la conciencia no es simplemente una copia de lo real, ni lo real sólo una caprichosa construcción de la conciencia. La única forma de evitar ambos errores es por la vía de una comprensión de la unidad dialéctica, en la cual se solidarizan la subjetividad y la objetividad. Entonces debemos tener en cuenta el rol de la conciencia o del ser consciente en la transformación de la realidad.

Por ejemplo, ¿cómo es posible explicar, en términos subjetivistas, la posición de los seres humanos —ya sea en tanto individuos, generación o clase social— enfrentados con una determinada situación histórica, en la cual «encajan» independientemente de su conciencia o de su voluntad? Por otro lado, ¿cómo explicar el mismo problema desde un punto de vista mecanicista? Si la conciencia crea la realidad arbitrariamente, sería posible que una generación o clase social transformara, mediante un simple gesto relevante, la situación determinada en que vive, rechazándola. De modo similar, si la conciencia fuese sólo una simple reflexión acerca de la realidad, la situación dada sería eternamente la situación dada. La realidad sería el sujeto determinante en sí mismo. Los seres humanos serían únicamente objetos maleables. En otras palabras, la situación dada cambiaría por sí misma. Esto significa concebir la historia como una entidad mítica al margen de, y superior a, los seres humanos, capaz de manejarles caprichosamente a distancia. Ahora recuerdo a Marx y lo que escribió en *La Sagrada Familia*:

La historia no hace nada, no posee grandes riquezas, no libera ni a una sola clase de sus luchas; quien hace todo eso, posee y lucha es el hombre mismo: el hombre vivo, real. No es la historia la que utiliza al hombre como una herramienta para alcanzar una meta, como si la historia fuese un ser aparte, puesto que la historia no es sino la acción del hombre que persigue sus objetivos.²

De hecho, cuando nos enfrentamos con una situación determinada en la que «encajamos» sin darnos cuenta, nos enfrentamos a una condición concreta

2. Karl Marx, *The Holy Family* (trad. cast.: *La sagrada familia*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1981).

que implica un desafío. La situación determinada, en tanto situación problemática, implica lo que en mi último libro, *Pedagogía del oprimido*, he denominado la viabilidad no comprobada, es decir, el futuro construible.³ El logro de esta viabilidad no comprobada, que exige ir más allá del punto bloqueado vi- viendo sin referencia alguna a la conciencia, sólo se puede verificar en la *praxis*. Eso significa, y permítasenos subrayarlo, que los seres humanos no trascienden la situación concreta, la condición en que se encuentran, únicamente por medio de su conciencia o de sus intenciones, no importa lo buenas que éstas sean. Las posibilidades que yo tenía de trascender los estrechos límites de una celda de dos por uno en la que fui encerrado tras el golpe de Estado de abril de 1964, no eran suficientes para modificar mi situación de prisionero. Siempre estaba en la celda, privado de libertad, aun cuando pudiese imaginar el mundo exterior. Por otra parte, la *praxis* no es una acción emprendida a ciegas, despojada de intención o finalidad. Es acción y reflexión. Los hombres y las mujeres son seres humanos porque están históricamente constituidos como seres de *praxis*, y en este proceso han adquirido la capacidad de transformar el mundo, de otorgarle significado.

Únicamente en tanto seres de *praxis*, al aceptar nuestra situación concreta como desafío, podemos cambiar su sentido por medio de la acción. Por eso una verdadera *praxis* es imposible en el vacío antidialéctico al que nos conduce la dicotomía sujeto-objeto. Por eso el subjetivismo y el objetivismo mecanicista son siempre obstáculos para un auténtico proceso revolucionario, al margen de las formas concretas que adopten en la *praxis*. En este sentido, el subjetivismo, al lanzarse a la simple denuncia verbal de la injusticia social, predicando la transformación de la conciencia pero dejando intactas las estructuras sociales, es tan negativo como el mecanicismo acérrimo que, por desconfiar del análisis científico riguroso y permanente de la realidad objetiva, deviene igualmente subjetivista allí donde «actúa» sobre la realidad inventada.

Es precisamente este objetivismo mecanicista el que descubre el idealismo o reformismo en todas las referencias al rol de la subjetividad en el proceso revolucionario. En el núcleo mismo de la cuestión, estas expresiones, no importa lo diferentes que sean, surgen de la misma fuente ideológica: la *pequeña burguesía*.

El objetivismo mecanicista es una grosera distorsión de la posición marxista acerca de la cuestión fundamental de la relación sujeto-objeto. Para Marx, estas relaciones son contradictorias y dinámicas. El sujeto y el objeto no están dicotomizados ni constituyen una identidad, sino una unidad dialéctica, la misma en la que encontramos la teoría y la práctica.

IDAC: ¿Cree usted que es posible adquirir conciencia de una situación de explotación en lo que usted llama el contexto teórico, como, por ejemplo, el

3. *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York, Seabury Press, 1970 (trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1987).

círculo de cultura en la experiencia brasileña? En dichos círculos, un grupo de campesinos analfabetos, al mismo tiempo que aprendían a leer un código lingüístico, lograban descifrar la realidad sociohistórica al darse cuenta de que su analfabetismo era sólo un aspecto de todo un proceso de explotación económica y social a la cual se habían sometido. ¿O piensa en realidad que este devenir consciente, este aprender a leer y escribir la propia realidad sólo es posible *en y por* la acción de transformar la realidad opresora?

Freire: La respuesta a esta pregunta exige algunas observaciones preliminares. En primer lugar, tratemos de ver en qué consiste el contexto teórico. Nuestro punto de partida reside en afirmar que ni el subjetivismo, por un lado, ni el objetivismo mecanicista, por el otro, son capaces de explicar correctamente este problema, que al fin y al cabo es similar a aquel del cual hablábamos hace poco. No son capaces de explicarlo correctamente porque al dicotomizar el sujeto del objeto, automáticamente dicotomizan la práctica de la teoría, quebrando la ya mencionada unidad dialéctica. Aislada de la práctica, la teoría no es otra cosa que un activismo ciego. Por eso no existe una auténtica praxis al margen de la unidad dialéctica, acción-reflexión, práctica-teoría. De la misma manera, no existe *contexto teórico* al margen de una unidad dialéctica con el *contexto concreto*. En este último —donde se encuentran los hechos— nos hallamos rodeados por lo real pero sin comprender necesariamente de modo crítico por qué los hechos son como son. En el contexto teórico, distanciándonos respecto de lo concreto, buscamos la *raison d'être* de los hechos.

En el contexto concreto, somos sujetos y objetos en relación dialéctica con la realidad. En el contexto teórico desempeñamos el papel de sujetos de conocimiento de la relación sujeto-objeto que tiene lugar en el contexto concreto, para poder volver a un mejor punto de reacción en tanto sujetos frente a la realidad.

Esto conduce a la unidad —no a la separación— entre práctica y teoría, entre acción y reflexión. Pero ya que estos momentos sólo pueden existir realmente como unidad y proceso, no importa cuál sea el punto de partida, ya contiene en sí mismo y exige el otro punto. Y por eso la reflexión sólo es legítima cuando nos devuelve —como insistía Sartre— al contexto concreto en que procura clarificar los hechos. Al hacerlo, la reflexión consigue que nuestra acción frente a aquellos hechos sea más efectiva. Al esclarecerse una acción ya lograda o en vías de conseguirlo, la auténtica reflexión también esclarece la acción futura, que en su momento deberá abrirse a nuevas reflexiones.

A la luz de todas estas consideraciones, me parece obvio que los campesinos analfabetos no necesitan un contexto teórico (en nuestro caso, el círculo de cultura) para percatarse de su situación objetiva de opresión. Alcanzan esta conciencia en el contexto concreto de su vida. Se percatan de su situación de opresión a través de su experiencia cotidiana, cargada de evidencias dramáticas. Lo que su conciencia, derivada de la cotidiana inmersión en ciertas condiciones de vida, no les proporciona, es la *causa* de su condición de explotación.

Esta es una de las tareas que debemos efectuar en el contexto teórico. Precisamente, puesto que la conciencia sólo se transforma a través de la praxis, el contexto teórico no se puede reducir a un aséptico centro de investigación. El círculo de cultura debe encontrar modos, que le señalará en cada caso la realidad local, de transformarse en un centro de acción política. Si no se produce una transformación radical de las estructuras sociales que explique la situación objetiva en que se encuentran los campesinos, dicha situación no se modificará. Los campesinos continuarán experimentando la misma explotación. Poco importa que algunos lleguen a comprender la razón por la cual su realidad es como es. De hecho, no tiene sentido desenmascarar la realidad si no se apunta a una clara acción política contra esa misma realidad.

Obviamente, este conocimiento transformador es imposible en el marco de lo cotidiano. Sólo podemos trascender el carácter alienante de lo cotidiano, entendido como nuestra forma espontánea de movernos en la realidad o como resultado de acciones que devienen mecánicas o burocráticas, a través de la unidad de teoría y práctica, acción y reflexión. A través de esas dos experiencias de la vida cotidiana, no logramos alcanzar un conocimiento irreductible de los hechos (hechos de los cuales apenas nos percatamos). De ahí nuestra necesidad de ir más allá de una simple percepción de hechos y acontecimientos, en busca no sólo de la interdependencia existente entre ellos, sino también de los elementos constitutivos de la totalidad de cada uno, así como de la necesidad de establecer un control permanente sobre nuestros procesos de pensamiento.

En última instancia, existe un movimiento dialéctico (incomprensible tanto desde el punto de vista subjetivista como desde una perspectiva mecanicista objetiva) que se formula como exigencia fundamental respecto de cada esfuerzo realizado para conocer la realidad. Este movimiento implica, por una parte, que el sujeto de una acción posee las herramientas teóricas necesarias para desenvolverse con respecto al conocimiento de la realidad, y por otro lado, que el sujeto reconoce la necesidad de readaptarlas una vez alcanzados los resultados de su aplicación. Con esto quiero decir que los resultados del acto de conocer deben constituir las normas para juzgar el propio comportamiento.

IDAC: Si entendemos correctamente, lo que usted está haciendo es sostener, por ejemplo, que el compromiso político de un científico es condición y prueba esencial de la naturaleza científica de su conocimiento. O para decirlo de otro modo, para usted, una ciencia apolítica no es más que falso conocimiento. ¿Es así?

Freire: Sí. Todo estudiante digno de ese nombre sabe muy bien que la así llamada neutralidad de la ciencia (de la cual fluye la igualmente famosa imparcialidad del científico con su indiferencia criminal respecto del destino de sus descubrimientos), no es más que un mito necesario para las clases gobernantes. Por eso no se debe confundir la preocupación por la verdad —que caracteriza a todo esfuerzo científico serio— con el mito de esa neutralidad. Por otro lado,

al tratar de comprender la realidad, el estudiante crítico y cuidadoso no puede tratar de domesticarla para que se adapte a sus propios fines. Lo que desea es la verdad de la realidad y no la sumisión de la realidad a su propia verdad. No podemos responder al mito de la neutralidad de la ciencia y la imparcialidad del científico con la mistificación de la verdad, sino más bien con un respecto por aquella verdad. En efecto, dejamos de ser críticos en cuanto nos seduce esta falsificación de la realidad. Y la acción que resulta de un conocimiento así, acrítico y falso, no puede dar buenos frutos. De modo que el estudiante deber ser crítico y comprometido, riguroso hacia la verdad. Esto no significa que su análisis deba alcanzar un perfil definido o definitivo de la realidad social, porque entre otras causas, para que la realidad exista, debe estar sujeta al devenir.

Esta actitud vigilante caracteriza al estudiante crítico, al estudiante que no se contenta con apariencias engañosas. El sabe bien que el conocimiento no es algo dado o acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos en el mundo. Por esta razón no puede aceptar que el acto de conocimiento surja de una simple narración de la realidad, y menos aún —y esto es lo peor— que surja de proclamar que lo que existe es lo que debe existir. Por el contrario, quiere transformar la realidad para que lo que está sucediendo de una manera determinada empiece a suceder de otro modo.

IDAC: Si consideramos a las masas sólo en el nivel de su contexto concreto sin permitirles acceder a un examen crítico de dicho contexto, ¿se verán necesariamente condenadas a una opción reformista?

Freire: En la medida en que no contemplan la unidad dialéctica que existe entre subjetividad y objetividad, no podremos entender el hecho evidente de que el estado de las clases dominadas no se puede concebir como un elemento aislado; debe entenderse en su relación dialéctica con la clase gobernante. La tendencia de las clases dominadas a las soluciones reformistas es a veces atribuida a una especie de incapacidad natural. Sin embargo, de hecho, las clases sometidas devienen reformistas en su trato con las clases gobernantes. Esto sucede en la situación concreta en que se encuentran. Inmersos en la alienación que constituye su vida cotidiana, no alcanzan espontáneamente la autoconciencia en el sentido de «clase en sí misma».

IDAC: ¿No es justo decir que éste es precisamente el rol del partido revolucionario?

Freire: En última instancia, ésta es una de las tareas fundamentales de todo partido revolucionario que intente alcanzar una organización consciente de las clases oprimidas, de forma que una vez superada la etapa de «clase en sí misma» puedan llegar a la de «clase para sí misma». Uno de los aspectos básicos de esta tarea se apoya en el hecho de que las relaciones entre el partido revolucionario y las clases oprimidas no son las relaciones que existen entre un bando que ofrece conciencia histórica y otro que debe recibirla, pues no la posee, y que aparece en la situación con una conciencia vacía. Si así fuese, el rol

del partido revolucionario sería la transmisión de conciencia a las clases dominadas y esta transmisión implicaría llenar su conciencia con la conciencia de su clase. Sin embargo, de hecho, las clases sociales dominadas no están desprovistas de conciencia, ni es su conciencia un depósito vacío. Manipuladas por los mitos de las clases gobernantes, las clases dominadas reflejan una conciencia que no es en realidad la propia. De ahí su tendencia reformista. Impregnadas por la ideología de la clase gobernante, sus aspiraciones, en gran medida, no corresponden a su ser auténtico. Estas aspiraciones vienen sobreimpuestas por las formas más diversas de manipulación social. Todo esto implica un desafío para el partido revolucionario. Los invita incuestionablemente a desempeñar un rol pedagógico.

IDAC: Debemos, no obstante, ser conscientes de que atribuir un rol pedagógico a un partido revolucionario lleva implícito el peligro de una manipulación de las masas.

Freire: Dicho peligro existe, es cierto. Pero debemos recordar que la pedagogía de un partido revolucionario jamás puede ser igual a la del partido reaccionario. Del mismo modo, los métodos del partido revolucionario deben necesariamente ser diferentes. El partido reaccionario debe, por necesidad, evitar por todos los medios la creación de conciencia de clase entre los oprimidos. Por el contrario, ésta es una de las tareas más importantes del partido revolucionario.

Por último, si bien me parece necesario afirmar que se debe analizar el rol que puede desempeñar el contexto teórico en la radicalización crítica del proceso de comprensión —que se produce en el contexto concreto— no pretendo decir que el partido revolucionario tenga que crear contextos teóricos en cada situación histórica, como si se tratase de escuelas revolucionarias destinadas a capacitar al pueblo para hacer la revolución. Jamás he dicho tal cosa. Lo que sí he dicho, y repito aquí ahora, es que el partido revolucionario que se niega a aprender con las masas (rompiendo de este modo la unidad dialéctica entre «enseñar» y «aprender») no es revolucionario. Ha devenido elitista; se olvida de un punto fundamental de la tercera tesis sobre Feuerbach de Marx: «El mismo educador necesita educación».

IDAC: Si le parece bien, hablemos de esta palabra que se asocia constantemente con usted: *concienciación*. Se ha convertido en objeto de todo tipo de interpretaciones y distorsiones ambiguas. Algunos se preguntan si las clases gobernantes no pueden «concienciar al pueblo» ellas mismas. Otros, que trabajan en las así llamadas actividades revolucionarias con las masas, también reclaman este término para sí. Por último, muchos ven la concienciación como una especie de varita mágica capaz de «cicatrizarse» la injusticia social sencillamente cambiando la conciencia de hombres y mujeres. ¿Podría usted, una vez más, aclarar estas mistificaciones y reconstruir para nosotros el verdadero contenido de la concienciación?

Freire: Para empezar, debo decir que es imposible caracterizar correctamente la concienciación como si se tratase de un pasatiempo intelectual o de la consti-

tución de un racionalismo separado de lo concreto. La concienciación, que se identifica con la acción cultural para la libertad, es el proceso mediante el cual, en la relación sujeto-objeto (ya mencionada muy a menudo a lo largo de esta conversación), el sujeto encuentra la habilidad necesaria para captar en términos críticos la unidad dialéctica que existe entre el sí mismo y el objeto. Por eso, reafirmamos que no existe concienciación al margen de la praxis, de la unidad reflexión-acción, teoría-práctica. Sin embargo, como compromiso desmitificador, la concienciación no puede ser utilizada por las clases sociales gobernantes. Esto es así porque son simplemente las clases gobernantes. La acción cultural que pueden desarrollar dichas clases es necesariamente aquella que, al mistificar la realidad de la conciencia, mistifica la conciencia de la realidad. Sería ingenuo pretender que las clases gobernantes pusieran en práctica o estimularan una forma de acción que ayudase a las clases dominadas a percibirse como tales. Es necesario decir una vez más que esto es algo que debe hacer la vanguardia revolucionaria, presuponiendo, por supuesto, que no han de caer en la tentación pequeñoburguesa del objetivismo mecanicista. En realidad, según esta última postura, las clases dominadas *simplemente están allí*, en tanto objetos, para que se les libere según su rol de sujetos en una acción revolucionaria. El proceso de liberación es, para ellos, algo mecánico, de ahí su obstinación y su confianza mágica en la acción militar dicotomizada de la acción política. Por esta razón les resulta más sencillo llevar a cabo cientos de actividades peligrosas, aun cuando estén desprovistas de significado político, que iniciar el diálogo con un grupo de campesinos, aunque sea brevemente.

También debemos señalar que la concienciación no puede evitar los límites que le impone la realidad histórica. Es decir, el esfuerzo de concienciación no es posible si existe desconfianza en torno a su viabilidad histórica. A veces sucede que la acción de las personas, encaminada a desenmascarar las estructuras de opresión de una sociedad determinada, si bien parcial, no es la expresión política de la viabilidad histórica. En otras palabras, puede suceder que las masas comprendan las razones inmediatas que explican un acontecimiento particular, pero que no comprendan, al mismo tiempo, la relación existente entre este acontecimiento y el panorama total del cual participan y en el cual se encuentra la viabilidad histórica. En tal caso, frente al acontecimiento B, la acción A puede que no sea la acción adecuada desde el punto de vista de la totalidad. Este sería el caso, por ejemplo, de una acción que, si bien válida políticamente para una determinada área, fuese inadecuada en relación a las exigencias de la situación nacional total.

IDAC: Esta observación respecto de la dificultad para captar el panorama total contenido en la viabilidad histórica y para organizar los diferentes elementos que constituyen la totalidad nos parece fundamental y básica. De hecho, para asegurar su dominación, las clases gobernantes necesitan dividir a los oprimidos, enfrentándolos. De este modo, en los Estados Unidos, en los inicios del movimiento de liberación negro, el enemigo principal eran sencillamente

los blancos, al tiempo que los trabajadores blancos conformaban uno de los grupos más racistas de la sociedad americana. Es posible observar el mismo fenómeno, con muy pocos elementos diferentes, en el enfrentamiento que se produce en América Latina entre los intereses inmediatos del proletariado urbano-industrial y las exigencias de los campesinos. Así son las cosas, cuando evidentemente para ambas partes lo más beneficioso sería identificar al principal enemigo común. Pensamos que la salida a esta visión fragmentaria y parcial reside en que las clases oprimidas se procuren una conciencia de clase. ¿Qué opina usted de este proceso?

Freire: Comenzaré reiterando que, puesto que no se puede tratar de un «hacer algo» atomizado, espontáneo o paternalista, el trabajo de concienciación exige de aquellos que se dedican a él una clara percepción de la relación totalidad-parcialidad, táctica y estrategia, práctica y teoría. Este trabajo exige a la vez que la vanguardia revolucionaria tenga una visión igualmente clara de su propio rol, de sus relaciones con las masas populares. En estas relaciones la vanguardia debe tener cuidado de no caer ni en el liberalismo y la falta de organización, ni en el autoritarismo burocrático. En la primera instancia, no serían capaces de conducir un proceso revolucionario; se perderían en acciones dispersas. En el segundo caso, al sofocar la capacidad popular de acción consciente, transformarían a las personas en simples objetos listos para ser manipulados. En ambos casos, la concienciación está ausente.

Pasemos a analizar cuál sería el modo de que las masas trascendieran este estadio de «conciencia de las necesidades de clase», en que de una manera natural se encuentran, para alcanzar la conciencia de clase. La brecha dialéctica que existe entre ambos estadios es un incuestionable desafío para la vanguardia revolucionaria. Dicha brecha es el espacio ideológico en el que se encuentran las clases dominadas en su experiencia histórica entre el momento en que, como «clase en sí misma», actúan de un modo que está en desacuerdo con su ser y el momento en que, como «clase para sí misma», se dan cuenta de su propia misión histórica. Únicamente en esta etapa posterior, sus necesidades se definen como intereses de clase. Aquí nos enfrentamos a un problema difícil. Por una parte, la conciencia de clase no se genera espontáneamente al margen de la praxis revolucionaria. Por otra parte, esta praxis implica una clara conciencia del rol histórico desempeñado por las clases dominadas. En *La Sagrada Familia*, Marx destacaba la acción consciente del proletariado en su autoeliminación como clase a través de la eliminación de las condiciones objetivas que constituyen dicha clase.

De hecho, la conciencia de clase exige experiencia concreta de clase, lo que a su vez da lugar a un conocimiento al servicio de los intereses de clase.

Mientras que la clase gobernante, en tanto tal, constituye y refuerza su autoconciencia a través del ejercicio del poder económico, político y sociocultural que imponen a la clase dominada, situándolo a su favor, esta clase dominada no puede alcanzar su autoconciencia más que por medio de una praxis revolu-

cionaria. En este proceso, la clase dominada deviene «clase para sí misma», y al moverse luego de acuerdo con su ser, no sólo empieza a conocer de un modo distinto al anterior, sino que además empieza a saber lo que antes no sabía. Por eso la conciencia de clase, al no ser un estado psicológico puro o una mera sensibilidad propia de las clases, para detectar lo que se opone a sus necesidades e intereses, siempre implica un conocimiento de clase. Este conocimiento no es transferible. Nace en y a través de la acción sobre la realidad.

Para ir más allá de esta brecha dialéctica y exigir una pedagogía revolucionaria es necesario que la relación entre partido revolucionario y clases dominadas se verifique de una forma tal que el partido (en tanto conciencia crítica de las masas populares) no bloquee el proceso de crítica de clase.

IDAC: Tal vez podamos concluir esta conversación volviendo al problema de la organización del partido revolucionario. ¿Podría usted sistematizar sus críticas de aquellas formas de acción política basadas en la falta de confianza en la participación creativa y consciente de las masas populares, y que, como usted ya ha dicho, surgen de una concepción pequeñoburguesa de la relación entre la vanguardia y las masas?

Freire: Creo que uno de los problemas más serios que debe afrontar un partido revolucionario en la formación de sus cuadros militantes consiste en superar la brecha que existe entre la opción revolucionaria formulada verbalmente por los militantes y una práctica que no siempre es realmente revolucionaria. Esto luego se vuelve contradictorio en relación con su expresión verbal. En este sentido, los errores metodológicos son siempre la expresión de una visión ideológica. Por ejemplo, en la medida en que conservan el mito de la incapacidad natural de las masas, tienden a la desconfianza, a negarse a dialogar con dichas masas y a sostener la idea de que son los únicos educadores de las masas.

Todo lo que se logra con este comportamiento es reproducir la dicotomía —típica de una sociedad de clases— que existe entre la enseñanza y el aprendizaje, en el cual la clase gobernante «enseña», y la clase dominada «aprende». Ellos se niegan, por lo tanto, a aprender con el pueblo. Empiezan a prescribir, «depositando» conocimientos revolucionarios. En función de lo anterior, estoy convencido de que el esfuerzo de clarificar el proceso de ideologización debe constituir uno de los puntos introductorios de todo seminario de formación de militantes, simultáneamente con la práctica del análisis dialéctico de la realidad. Al proceder de este modo, el seminario se convierte en una ocasión mediante la cual los participantes —que han sido convocados para superar su visión ingenua y parcial de la realidad, reemplazándola por una visión de la totalidad— también se insertan en un proceso de esclarecimiento ideológico. Se dan cuenta de que dialogar con la gente, en el marco de la acción cultural para la libertad, no es una formalidad, sino una condición indispensable del acto de conocimiento, siempre que nuestra acción sea auténticamente revolucionaria. Se dan cuenta de que la dicotomía entre la intención militante, que es

política, y sus métodos, técnicas y procesos para trasladar la intención a la realidad, es imposible.

La opción política de los militantes determina el camino que conduce a su expresión. Siempre existirán diferencias radicales entre los militantes de izquierda y los de derecha en cuanto al uso que puedan dar incluso a un proyector de diapositivas. En el camino de la acción políticorrevolucionaria correcta, muchos de los obstáculos están arraigados en las contradicciones que existen entre la opción revolucionaria y el uso de métodos que corresponden a una práctica de dominación.

Si mi opción es revolucionaria, no me es posible concebir a las personas como objetos de mis acciones liberadoras. Sin embargo, si mi opción es reaccionaria, la gente para mí no será más que una simple herramienta en mi preservación del *statu quo*, en el que sólo deseo introducir unas pocas reformas. La acción políticorrevolucionaria no puede imitar a la acción politicodominadora. Opuestas en función de sus objetivos diferentes, estas dos formas de acción se enfrentan no sólo por las consecuencias prácticas de los métodos escogidos, sino también por el uso que hacen de aliados y alianzas.

Una relación dialógica es una evidencia del acto cognitivo, donde el objeto de conocimiento, como mediador de los sujetos de conocimiento, se entrega a una revelación crítica.¹

El sentido de ver esta relación dialógica resulta claro siempre que tomamos el ciclo epistemológico como una totalidad, en lugar de dividirlo en dos momentos: una etapa de adquisición de conocimientos existentes y otra de descubrimiento o creación de nuevos conocimientos. Esta relación dialógica es similar «a la función superior del pensamiento: una actividad heurística de la conciencia».²

En ambas etapas de este ciclo epistemológico es necesaria una postura crítica e inquieta por parte de los sujetos de conocimiento respecto del objeto, postura crítica que siempre será negada cuando (al romperse la relación dialógica) se establezca aquel dilema de la pura transferencia de conocimiento, dilema por el cual conocer ya no es un acto de creación y re-creación, sino un acto de «consumo».

«Llamada a la concienciación y la desescolarización», una vez transformada la expresión en palabras mágicas o casi mágicas, al margen de mis deseos o de los de Ivan Illich, son las únicas palabras que pueden acercarnos. Al concebirlas como objetos de nuestra inquietud crítica, podemos analizar su verdadero significado.

Sin embargo, existen objetivos específicos para nuestros esfuerzos analíticos, que sirven como puntos de partida para reflexiones comunes y que deberíamos formular.

1. Este texto fue previamente publicado por ROSC, Ginebra, Consejo Mundial de las Iglesias, 1975.

2. Alvaro Vieira Pinto, *Ciência e existência*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, pág. 363.

Puesto que el espacio de que se dispone en un ensayo no es equiparable a la magnitud de la tarea con que nos enfrentamos, debería comenzar de inmediato. Y para hacerlo, debería distanciarme del objeto de mi reflexión: el proceso de concienciación. Empezaré planteándome una serie de preguntas. Me parece que la primera pregunta de este autocuestionario apunta en parte a la autorreintegración, centrada en la misma palabra *concienciación*, que se origina en la palabra *conciencia*. La comprensión del proceso de concienciación y su práctica está directamente vinculada a la propia comprensión de la conciencia en sus relaciones con el mundo.³

Si adoptase un marco de referencia mental idealista, separando la conciencia de la realidad, estaría sometiendo esta última a la primera, como si la conciencia constituyera la realidad. Entonces, la transformación de la realidad se produciría por una transformación de la conciencia. Si adoptase una actitud mental mecanicista, estableciendo una dicotomía similar entre conciencia y realidad, estaría pensando en la conciencia como en un espejo que simplemente refleja la realidad. En cualquiera de ambos casos, estaría negando la concienciación que existe sólo cuando no me limito a reconocer, sino que también experimento con la dialéctica que existe entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría. Nuestra conciencia como totalidad siempre consiste en un comprender algo respecto a lo cual se tiene alguna intención.

La autoconciencia de los seres humanos implica una conciencia de las cosas, un mundo real concreto en el que las personas se perciben como seres históricos en una realidad que aprenden a través de su capacidad de pensar. El conocimiento de la realidad es esencial para desarrollar la autoconciencia y un subsiguiente aumento de conocimiento. Pero si ha de ser auténtico, este acto de conocimiento siempre exige el descubrimiento de su objeto. Esto no se produce en aquella dicotomía entre objetividad y subjetividad, acción y reflexión, práctica y teoría.

Mientras uno se encuentra revelando la realidad social en el proceso de concienciación, debe aprehender el mundo real, no como algo que sólo existe, sino como algo que ha de ser, algo que está siendo. Pero si la propia realidad es mera existencia, y si el control de la realidad excede las propias posibilidades, el interjuego entre permanencia y cambio será sólo resultado de la experiencia humana sobre la realidad.

De este modo, la realidad nos exige discernir la *raison d'être* de esta experiencia: las metas, objetivos, métodos e intereses de aquellos que la dirigen. ¿A quién sirve la realidad? ¿A quién perjudica? En última instancia, necesitamos ver que ésta es sólo una versión de la experiencia, no la única, ni un destino absoluto. En la práctica teórica, el desvelamiento de la realidad social no implica necesariamente concebirla como una realidad doliente que siempre surge de una cierta experiencia humana. Pero su transformación, cualquiera que sea, no puede llevarse a cabo al margen de la experiencia.

3. Véase el capítulo 12, «Diálogo con Paulo Freire».

Si bien no puede existir concienciación sin revelación de la realidad objetiva, esta revelación no basta por sí misma para asegurar una verdadera concienciación, aun cuando pueda tratarse de un objeto cognoscible para los sujetos implicados en el proceso, e incluso a pesar de que puedan tener una nueva percepción de la realidad. Así como el ciclo epistemológico no se acaba en la etapa del conocimiento existente porque se extiende a la etapa de creación de nuevo conocimiento, la concienciación no puede detenerse en la etapa de revelación de la realidad. Deviene auténtica cuando experimentamos la revelación del mundo real como una unidad dinámica y dialéctica con la transformación concreta de la realidad.

Creo que debería establecer algunas consideraciones adicionales. Una de ellas implicaría una autocrítica, basada en mi *La educación como práctica de la libertad*, por creer que en el proceso de concienciación el momento de revelación de una realidad social actúa como una especie de motivación psicológica para su transformación. Obviamente, mi error no fue admitir la importancia fundamental de conocimiento del mundo real en el proceso de su transformación. Mi error fue no considerar las polaridades —conocimiento de la realidad y transformación de la realidad— en su dialéctica. Fue como si el descubrimiento de la realidad garantizara que comenzara a transformarse. En *La pedagogía del oprimido* y en *Cultural Action for Freedom* he dicho, como de pasada, que aquella ya no es mi postura respecto del problema de la concienciación. La praxis que media entre estos dos libros me ha enseñado a ver lo que no había visto antes. Pero, por encima de todo, mi experiencia reciente está plasmada en textos más incidentales, entrevistas y pequeños ensayos, tales como «Educación, liberación e Iglesia».⁴ Cuando reconsidero este problema, lo que ahora sé supone un enfoque diferente al que sostenía en *La educación como práctica de la libertad*.

En función de mi experiencia actual, a menudo más intensa, estoy también percibiendo esta clase de error en algunas de mis actividades tempranas, y en ciertos pedagogos que no ven la dimensión y las implicaciones políticas de su práctica pedagógica. Hablan de una concienciación que es estrictamente pedagógica, distinta de la de los políticos. Esta sería una concienciación generada en la intimidad de sus seminarios más bien asépticos, que no tienen nada que ver con el compromiso con un determinado orden político.

Ya se efectúe de modo ingenuo o astuto, separar la educación de la política no sólo resulta artificial sino peligroso. Pensar en la educación como independiente del poder que la constituye, divorciada del mundo real en que se forja, nos lleva o bien a reducirla a un mundo de valores e ideales abstractos (que el pedagogo construye dentro de su conciencia sin ni siquiera entender el condicionamiento que le lleva a pensar de ese modo), o a convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento, o a percibirla como un trampolín para modificar la realidad.

4. Véase el capítulo 10, «La educación, la liberación y la Iglesia».

De hecho, no es la educación la que da forma a la sociedad según ciertas normas, sino la sociedad la que formula sus propias normas y crea una educación que se adapte a esos valores que la sustentan. Dado que éste no es un proceso mecánico, una sociedad que estructura la educación para beneficiar a aquellos que detentan el poder, lleva invariablemente en sí misma los elementos fundamentales para su autopreservación.

La idea de la educación como un trampolín para modificar la realidad surge en parte de una comprensión incompleta del ciclo epistemológico mencionado anteriormente. La idea se solidifica en la segunda etapa, donde la educación funciona como un instrumento para la autopreservación. Es como si los defensores de esta idea dijese: «Si la educación se autopreserva, es porque puede modificar lo que preserva». Se olvidan de que las fuerzas que dan forma a la educación en pos de su autoperpetuación no permitirían que la educación actuase en su contra. Por eso toda transformación radical y profunda de un sistema educativo sólo puede producirse (e incluso entonces, no automática ni mecánicamente) cuando la sociedad misma se encuentra también radicalmente transformada.

Sin embargo, esto no significa que aquellos educadores que desean, o incluso más, que están comprometidos con la transformación radical o revolucionaria de su sociedad no puedan hacer nada. Tienen mucho por hacer, y sin recurrir a fórmulas prescriptivas, deberían determinar sus objetivos y aprender a alcanzarlos de acuerdo con las condiciones históricas concretas en que viven.

Deberían reconocer con claridad sus limitaciones y aceptarlas con elegancia para evitar caer ya sea en un pesimismo aniquilador o en un oportunismo desvergonzado.

Por ejemplo, es posible que en ciertas circunstancias históricas los educadores no puedan participar directamente en algún que otro aspecto de la transformación revolucionaria de la sociedad, pero esto no invalida su rol, aunque sea menos activo, mientras les resulte históricamente viable.

A lo largo de la historia no hacemos lo que quisiéramos hacer sino lo que resulta históricamente posible.

De este modo reconocemos la necesidad de alcanzar una comprensión cada vez más lúcida de sus objetivos (que son políticos) y de sus limitaciones, de forma que, cuando resulte posible, pueden enfrentarse con éxito a la tentación del pesimismo o el oportunismo oscilantes.

Este siempre resulta un momento existencial difícil. A menudo, precisamente cuando alcanzan este punto, los educadores oyen hablar de concienciación. Por varias razones (por ejemplo, porque no comprenden sus objetivos) abordan la concienciación como personas que siguen escuchando pasivamente, no como personas que se apropian de su verdadero significado. De esta forma mistifican el proceso de concienciación, otorgándole poderes que en realidad no posee.

Tarde o temprano la magia desaparece, llevándose consigo toda esperanza ingenua que pudiese contener. Al verse frustrados, lejos de rechazar esta misti-

ficación, estos educadores rechazan su rol como sujetos en la transformación de la realidad y se unen a las filas de los mecanicistas.

Mi propia experiencia me ha ido enseñando cuán difícil es, en esencia, salvar la brecha entre subjetividad y objetividad, para estar *en* el mundo *con* el mundo sin caer en la tentación de transformar uno y otro en absolutos. ¡Qué difícil es, en realidad, aprehender la subjetividad y la objetividad en sus relaciones dialécticas!

De ahí que una de las metas de mis esfuerzos (tal vez la más importante) resida en convertirme en un rastreador de lo obvio, a través de la concienciación desmitificadora.

Al desempeñar este rol también he ido aprendiendo lo importante que resulta lo obvio como objeto de nuestra reflexión crítica, y al analizarlo en profundidad he descubierto que lo obvio no siempre es tan obvio como parece.

De ahí que yo destaque (a menudo frustrando a mis auditorios) no tanto el análisis de métodos y técnicas en sí mismos, como el carácter político de la educación, que jamás puede ser neutral.

Si me puedo convencer de la imposibilidad de esta neutralidad, no sólo de oídas sino comprobándolo a través de mi propia experiencia, podré percibir la relación que existe entre métodos y fines, de hecho, la misma que existe entre tácticas y estrategia. Consecuentemente, no considero mis métodos como absolutos, sino como los medios para un fin en cuya persecución se hacen y rehacen constantemente.

Tal vez ésta sea una mistificación de métodos y técnicas, y, de hecho, una reducción de la concienciación a ciertos métodos y técnicas utilizadas en América Latina en la alfabetización de adultos. Esto daría en parte cuenta de algunas de las afirmaciones que a veces escucho caracterizando la concienciación como una especie de exotismo tropical, una entidad típicamente tercermundista. La gente habla de la concienciación como un objetivo *inviabile para* «sociedades complejas», como si las naciones del tercer mundo no fuesen complejas, a su modo.

Para no volver a analizar la presencia del tercer mundo en el cuerpo del primer mundo, ni la presencia de éste en la intimidad de aquél, quiero simplemente destacar que puesto que se trata de un fenómeno humano, la concienciación no es simplemente un privilegio del tercer mundo.

Todos nosotros estamos involucrados en un proceso permanente de concienciación, en tanto seres pensantes en relación dialéctica con una realidad objetiva sobre la cual actuamos. Lo que varía en el tiempo y el espacio son los contenidos, los métodos y los objetivos de la concienciación. Su fuente original es aquel punto lejano en el tiempo que Teilhard de Chardín denomina «*hominización*», cuando los seres humanos devinieron capaces de revelar su realidad activa, conociéndola y comprendiendo lo que conocían.

El problema, por lo tanto, no es si la concienciación resulta viable para sociedades complejas, sino el disgusto y falta de respeto de aquellas sociedades con respecto a la concienciación, su rechazo a transplantar diferentes formas

de acción de una parte del mundo a otro espacio histórico. No es tan importante que este otro espacio histórico también pertenezca al tercer mundo. Como hombre del tercer mundo, conozco perfectamente el poder de transplantar ideas, práctica que resulta ideológicamente alienante y ~~beneficia al grupo dominante~~. Siempre he estado en contra de este tipo de trasplante y tampoco lo defendería hoy en día.

Sin embargo, más allá del disgusto frente al trasplante de ideología, existe otro problema: la burocratización de la concienciación, que al perder su dinamismo y fosilizarse, acaba transformándose en una especie de arco iris de recetas, otra mistificación.

Concluiré esta revisión decididamente incompleta de nuestra tema (al cual, bien o mal, me he dedicado durante mucho tiempo). A pesar de ser incompleta, creo que esta revisión satisface nuestro principal objetivo: generar comentarios y preguntas que amplíen estas cuestiones.

Sólo añadiré que lo que he aprendido a través de mi experiencia no ha debilitado aquellas convicciones juveniles básicas originadas en mis primeras actividades en Brasil: la creencia en la búsqueda permanente de conocimiento. Lo que he aprendido ha reforzado en realidad mis convicciones y me ha ayudado a reemplazar mi ingenuidad por una visión más crítica de ciertos problemas surgidos del desafío planteado por las nuevas realidades humanas.

REVISION DE LA PEDAGOGIA CRITICA: ENTREVISTA A PAULO FREIRE*

Macedo: *¿Cuáles fueron los factores que generaron tu constante preocupación por la alfabetización de adultos, en especial la alfabetización de los oprimidos?*

Freire: Desde una edad muy temprana me sentí sumamente atraído por la enseñanza. Cuando era joven trabajé como maestro de portugués en escuelas de nivel secundario. Enseñar y estudiar la sintaxis del portugués me fascinaba. Por supuesto, en aquellos tiempos yo enseñaba a jóvenes de familias adineradas.

Me interesaba estudiar el idioma portugués, y en particular su sintaxis, así como ciertas lecturas que hacía por mi cuenta referidas a la lingüística, la filología y la filosofía del lenguaje, que me condujeron a las teorías de la comunicación en general. Estaba especialmente interesado en las cuestiones del significado, los signos lingüísticos y la necesidad real de la inteligibilidad de los mismos entre interlocutores para que hubiera auténtica comunicación. Entre los diecinueve y los veintidós años esas cuestiones constituían mis principales intereses intelectuales. Otra influencia importante fue mi esposa Elza. (Ahora tenemos siete nietos.) Elza ejerció una enorme influencia.

Por lo tanto, mis estudios de lingüística y el hecho de conocer a Elza me condujeron a la pedagogía. Comencé a desarrollar ciertas ideas pedagógicas con matices históricos, culturales y filosóficos. Sin embargo, a medida que desarrollaba estas ideas, me tenía que enfrentar a las extremadamente dramáticas y desafiantes condiciones sociales de mi tierra natal, el noreste de Brasil. Yo había tenido una infancia sumamente difícil debido a la situación económica de mi familia. Como adulto, al trabajar con obreros, campesinos y pescadores tomé nuevamente conciencia de las diferencias entre las clases sociales.

De niño me había relacionado con hijos de obreros y campesinos. Como adulto volvía a relacionarme con obreros, campesinos y pescadores. Este nuevo

* El traductor de este libro del brasileño al inglés, Donald Macedo, es aquí el entrevistador.

encuentro era mucho menos ingenuo, y me llevó a comprender mi necesidad personal de profundizar en la investigación pedagógica en mucho mayor grado que todos los libros que había leído. También me motivó a aprender de la enseñanza de adultos, área en la que trabajaba.

Descubrí que la cuestión más importante era la alfabetización, ya que el nivel de analfabetismo en Brasil seguía siendo sumamente elevado. Más aún, parecía profundamente injusto que hubiese hombres y mujeres que no pudiesen leer o escribir. La injusticia que implica el analfabetismo de por sí tiene implicaciones mucho más serias, tales como la inhabilitación de los analfabetos en la toma de decisiones propias, en el derecho a votar y a participar del proceso político. Esto me parecía absurdo. Ser analfabeto no implica carecer del sentido común necesario para elegir lo que más conviene a cada cual, y para elegir a los mejores líderes (aunque sólo sea a los menos perjudiciales).

Recuerdo con claridad que estas injusticias me afectaban y ocupaban gran parte de mis reflexiones y mis estudios. Un día, teniendo ya considerable experiencia en el campo de la alfabetización de adultos, y a través de discusiones y debates basados en la perspectiva que las personas tenían sobre su propia realidad (no en función de mi punto de vista), empecé a desarrollar una serie de técnicas que incorporaban las reuniones que solía llevar a cabo entre padres y alumnos respecto de la escuela y los niños. En Brasil, esto recibe el nombre de círculos de padres y maestros. Durante bastante tiempo me dediqué a profundizar las técnicas desarrolladas en estos encuentros; intentaba concebir estos encuentros como foros de reflexión crítica acerca de lo real y lo concreto. Seguí con este trabajo durante un largo tiempo sin elaborar nada escrito (reflejando de este modo la calidad oral de mi cultura). Luego comencé a formular preguntas. ¿Por qué no hacer algo que siguiera los mismos principios, la misma visión crítica y la misma pedagogía que había utilizado para debatir cuestiones como la disciplina? ¿Qué es disciplina? ¿Cuál es la relación entre la autoridad del padre y la libertad del hijo? ¿Por qué los niños no debían empezar a leer de memoria, emitiendo los sonidos del abecedario? De hecho, al utilizar la oración como punto de partida, tendrían que comenzar con la totalidad de la palabra y no la parte mínima, que es la letra. ¿Por qué no escribir acerca de los mismos temas que había desarrollado en la práctica al hablar con mis alumnos adultos? ¿Qué es subdesarrollo? ¿Qué es nacionalismo? ¿Qué es democracia? ¿Por qué no hacer lo mismo cuando se enseña a leer?

Después de formular estas preguntas, pasé mucho tiempo investigándolas hasta que encontré una técnica pedagógica. Es significativo que me hayas preguntado esto porque no creo que el lector norteamericano tuviese información alguna acerca del desarrollo de mi pensamiento pedagógico.

Macedo: Cuando hablas de tu reencuentro con los campesinos, destacas la idea de que tenemos mucho que aprender de ellos. ¿Podrías detallar este proceso de aprendizaje?

Freire: Por supuesto que tenemos mucho que aprender de los campesinos.

Cuando me refiero a campesinos lo que quiero destacar es nuestra necesidad de aprender de los demás, de los educandos en general. He insistido permanentemente en que debemos aprender de los campesinos porque los veo como los educandos de un determinado momento de mi práctica educativa. Podemos aprender mucho de todos los estudiantes a quienes enseñamos. Para que esto suceda es necesario trascender el tradicionalismo monótono, arrogante y elitista según el cual el educador lo sabe todo y el educando no sabe nada. Obviamente, también debemos destacar que si bien reconocemos que tenemos que aprender de nuestros estudiantes (sean campesinos, trabajadores urbanos o graduados), esto no significa que los maestros y los estudiantes sean iguales. No lo creo. Es decir, existe una diferencia entre el educador y el educando; es una diferencia de índole general. Generalmente es también una diferencia generacional.

La cuestión es nuevamente política. Para mí también es ideológica. La diferencia entre el educador y el educando es un fenómeno que implica una cierta tensión permanente que, después de todo, es la misma tensión que existe entre teoría y práctica. Entre autoridad y libertad, y tal vez entre ayer y hoy.

Cuando los educadores son conscientes de esta tensión y esta diferencia, deben estar permanentemente alerta para evitar que dichas diferencias generen antagonismo.

Lo que tenemos que hacer es vivir cada día con los educandos y enfrentarnos con esta tensión que existe entre nosotros, tensión que es reconciliable. Concebirla de este modo, y no como antagonista, nos califica como educadores democráticos, no elitistas y autoritarios.

Cuanto más críticamente vivamos (esto es lo que yo llamaría pedagogía radical en el sentido que le da Giroux¹), más internalizaremos una práctica educativa radical y crítica, descubriendo la imposibilidad de separar la enseñanza del aprendizaje. La práctica misma de la enseñanza implica aprendizaje por parte de los educandos, y aprendizaje o reaprendizaje por parte de los que enseñamos.

Yo puedo experimentar a los demás en una verdadera situación de aprendizaje cuando el objeto de conocimiento deviene un agente crítico más que una posesión. Esta clase de situación media entre el agente crítico, los educadores y los educandos. Resulta imposible experimentar y valorar a alguien en esta relación concreta si educador y educando no saben nada el uno acerca del otro, y si no se enseñan recíprocamente.

En función de estas líneas de pensamiento, sostengo categóricamente que debemos aprender de los campesinos. Si existen maestros que creen que no tienen nada que aprender de sus estudiantes universitarios, es fácil imaginar lo que dirán respecto de aprender de un campesino. Su elitismo les aleja hasta tal punto de campesinos y trabajadores que a menudo consideran que mis nocio-

1. Henry Giroux, autor de *Theory and Resistance in Education* (1983) y coautor de *Education under Siege* (1985).

nes al respecto son más bien demagógicas o ignorantes. Pero no lo son. En suma, creo que en el marco de una comprensión rigurosa del proceso de conocer, considerado como proceso social (y no sólo como un momento individual aislado del proceso total) es imposible separar la enseñanza del aprendizaje.

Macedo: A menudo se te considera como un pensador que opera al margen de statu quo. ¿Crees que alejándote del sistema tu pensamiento resulta más creativo y crítico?

Freire: He tratado de pensar y enseñar manteniéndome en parte dentro y en parte fuera del sistema. Por supuesto, no puedo estar totalmente fuera del sistema si éste no deja de existir. Estaría totalmente fuera sólo si el sistema mismo se transformara. Por lo tanto, para producir algún efecto, no puedo quedarme en la periferia del sistema. Debo estar dentro del mismo. Naturalmente, esto genera una cierta ambigüedad, no sólo para mí, sino para gente como tú, Giroux, Carnoy y Berthoff.² Esta es una ambigüedad de la que nadie puede escapar, una ambigüedad que es parte de nuestra existencia como seres políticos.

¿Cuál es la naturaleza de esta ambigüedad? En términos tácticos, todos tenemos un pie dentro del sistema, y estratégicamente tenemos el otro fuera. Es decir, desde el punto de vista de mi sueño y objetivo, ¡estoy estratégicamente fuera del sistema, tratando de sacar también el otro pie! Y con éste, por supuesto, estoy dentro del sistema.

Esta ambigüedad es a menudo peligrosa. Por eso tanta gente conserva los dos pies dentro. Conozco personas que a veces intentan lentamente sacar el pie derecho, pero automáticamente les supera el temor. Ven a otros que han salido y han sido castigados. Este es el caso de Giroux, a quien se le negó la pertenencia por haberse mantenido firmemente fuera. Sin duda, muchos que intentaban (e incluso habían declarado) permanecer fuera del sistema, tras enterarse de la dolorosa experiencia de Giroux, regresaron corriendo a plantarse otra vez con ambos pies dentro. Estos han resuelto su ambigüedad. Han asumido una postura tradicional. ¡Yo amo y admiro a Giroux porque continúa permaneciendo fuera!

Macedo: Has hablado de la relación entre la subjetividad y la política en educación. ¿Podrías desarrollar este tema un poco más?

Freire: Estas cuestiones relativas a la subjetividad son similares a aquellas referidas a la teoría y la práctica, y a la existencia en general. Estas son cuestiones que a través del tiempo se acercan a la reflexión filosófica. De algún modo, estas cuestiones funcionan en términos de cómo se concibe el efecto de la conciencia sobre la objetividad. Existe la posibilidad de caer en un idealismo que podría ser prehegeliano o hegeliano, puesto que dispone del poder para crear

2. Martin Carnoy, autor recientemente de *The State of Political Theory* (1984); y Ann Berthoff, autora de *Forming / Thinking / Writing: The Composing Imagination* (1978) y *Reclaiming the Imagination: Philosophical Perspectives for Writers and Teachers of Writing* (1984).

la objetividad. También se puede caer en una concepción antagonista en la cual la subjetividad sólo sería una pura abstracción, una copia de la objetividad. Es decir, en lo que se refiere a estas preocupaciones idealistas, Marx da un gran salto. Pero creo que muchos de los que portan el estandarte marxista se adscriben a explicaciones puramente mecanicistas, dependiendo de un fatalismo que yo a veces humorísticamente denomino fatalismo liberador. Es una liberación entregada a la historia. Por lo tanto, no es necesario hacer ningún esfuerzo para provocarla. No importa qué suceda, se producirá. Por supuesto, no creo en este fatalismo. No me permito caer en ningún tipo de subjetivismo: ni en el que determina la historia ni en el otro que denomino fatalismo liberador.

Podría estar totalmente equivocado, pero incluso en el marco de una concepción marxista crítica, el problema de comprender el rol de la subjetividad en la historia es un factor, un problema real que deberemos asumir plenamente antes de fin de siglo. La subjetividad está relacionada con los problemas de la libertad, de la reconstrucción del mundo y de la revolución, una revolución que debe eliminar, o por lo menos, legislar la subjetividad de forma tal que siga los designios del pensamiento objetivo. Me parece que ahora es epistemológicamente incomprensible. Por lo tanto, creo que todas estas cuestiones deberán abordarse correctamente antes de fin de siglo, problemas tales como el rol de los movimientos sociales y las cuestiones de poder. Puesto que me interesa y creo que la subjetividad y la conciencia poseen un rol vital en la construcción de la historia, pienso que en la transformación de la sociedad lo importante no es tomar el poder sino reinventarlo. Sin caer en una concepción idealista o en una explicación mecanicista de la historia, creo que la educación (que no es una herramienta para la transformación) tiene mucho que ver con la reinención del poder. Los pensadores, los educadores y los académicos como Giroux tienen una función primordial que desempeñar en este país. Cuando me refiero a Giroux, también incluyo simbólicamente a un gran número de otros educadores de su generación, al igual que a economistas como Carnoy, que ha intentado superar su pensamiento anterior, menos dialéctico. Hoy en día, Carnoy avanza más y más hacia concepciones de las cuales hablé al responder a tu pregunta. Encontrarás las mismas cuestiones en los libros de Agnes Heller, ex estudiante de Lukács.³ Respecto de estos temas, no creo que pueda contribuir en mucho, y lo digo no con falsa modestia sino con tristeza. No obstante lo cual, seguiré tratando de contribuir a una mayor comprensión de los mismos.

Macedo: *¿Cuáles son algunas de las consecuencias políticas de tu pensamiento y de tu práctica educativa?*

Freire: Cuando inicié mi práctica educativa no estaba seguro de las conse-

3. Agnes Heller, autora de *The Theory of Need in Marx* (1976) y *A Theory of History* (1982) (trads. casts.: *Teoría de las necesidades en Marx*, Barcelona, Edicions 62, 1986, y *Teoría de la Historia*, Barcelona, Fontamara, 1985, respectivamente).

cuencias políticas potenciales. Pensaba muy poco en las implicaciones políticas y menos aún en la naturaleza política de mi pensamiento y mi práctica. Sin embargo, la naturaleza política de estas reflexiones fue y es una realidad. El elemento político de la educación es independiente de la subjetividad del educador; es decir, es independiente de que el educador sea consciente de dicho factor, que jamás es neutral. Una vez que comprende esto, el educador ya no podrá escapar a las ramificaciones políticas. Debe interrogarse acerca de opciones que son inherentemente políticas, si bien a menudo lucen un disfraz pedagógico para que resulten aceptables dentro de la estructura existente. Por lo cual resulta muy importante decidir opciones. Los educadores deben preguntarse para quién y en nombre de quién trabajan. A mayor grado de conciencia y de compromiso, mayor comprensión del hecho de que el rol de educador exige correr riesgos, incluida la posibilidad de arriesgar el propio trabajo. Los educadores que cumplen su tarea de forma acrítica, simplemente para conservar su trabajo, aún no han captado la naturaleza política de la educación.

Recuerdo muy bien la primera noche después de haber comenzado a trabajar en la alfabetización de adultos en Recife. Cuando llegué a casa, Elza me preguntó: «¿Cómo ha ido?» Y yo le dije: «Elza, creo que a partir de lo que he visto y experimentado hoy, es muy posible que cuando dentro de dos o tres años la gente me pregunte: “Paulo, ¿qué es esto?”, yo acabe en prisión. Es muy probable». De hecho fui encarcelado, no a los tres, sino a los cuatro años. Durante aquel período aún no estaba totalmente seguro de la naturaleza política de la educación, y creo que mi primer libro, *Critical Consciousness for Education*, revela esta falta de claridad política. Por ejemplo, en este primer libro no fui ni siquiera capaz de abordar el tema. A pesar de lo cual, sigo revisando este libro, porque representa un momento muy particular de mi trabajo. (Obviamente, yo no soy sólo mi último libro escrito. Todos mis libros revelan puntos de desarrollo de mi pensamiento.) Pero ese libro contiene supuestos ingenuos que creo haber superado en mi segundo y tercer libros. Todo mi pensamiento y mi búsqueda, en realidad, fueron y son parte de un marco político, sin el cual mis esfuerzos no tendrían sentido.

Macedo: Has hecho mención a haber sido encarcelado. ¿Cuáles fueron tus experiencias en prisión?

Freire: Fui encarcelado por un breve período después del golpe de 1964. De hecho, hubo gente que fue encarcelada por un tiempo mucho más prolongado. Antes del exilio estuve dos veces en prisión, durante setenta y cinco días en total.

Fue para mí una experiencia interesante, si bien no soy masoquista. No me gusta sufrir y ciertamente no quisiera experimentarlo de nuevo. Pero aproveché el tiempo para reflexionar sobre algunas cosas. Aquellos días fueron una experiencia de aprendizaje. Obviamente, fui encarcelado precisamente por la naturaleza política de la educación. Tú podrías decir: «Paulo, hubo otras personas involucradas en la alfabetización de adultos que no fueron encarceladas».

Podría decir que no tenían compromiso político. También podría decir que lo tenían. La única diferencia es que en última instancia favorecían los intereses de la clase dominante. Esa es la verdadera diferencia. No existen los educadores neutrales. Lo que necesitamos saber es el tipo de filosofía política que suscribimos y conocer los intereses para los cuales trabajamos. Afortunadamente, mis ideas políticas nunca han beneficiado los intereses de la clase dominante, y siguen sin hacerlo.

Macedo: *¿Fuiste exiliado después de setenta y cinco días?*

Freire: Después de esos setenta y cinco días en prisión fui llevado a Río de Janeiro para ser sometido a nuevos interrogatorios. A través de los periódicos me enteré de que se consideraba que debía ser encarcelado otra vez. Mis amigos y mi familia me convencieron de que sería insensato que me quedase en Brasil. De modo que me fui a Bolivia, luego a Chile, viniendo después a los Estados Unidos. Desde allí fui a Europa. En total, pasé unos dieciséis años en el exilio.

Macedo: *Tus experiencias en el exilio, ¿tuvieron alguna influencia sobre el desarrollo de tu pensamiento crítico y pedagógico?*

Freire: Nadie puede experimentar el exilio pacíficamente. En primer lugar, no hay quien se exilie por voluntad propia. En segundo lugar, nadie pasa por el exilio sin quedar profundamente marcado por la experiencia. El exilio te afecta existencialmente. Implica a todo tu ser. Te sacude física y mentalmente. El exilio magnifica tus virtudes y defectos. Y esto es lo que el exilio me hizo a mí.

Fue durante el exilio cuando me di cuenta de que estaba realmente interesado en el aprendizaje. Lo que aprendí en el exilio es lo que recomendaría a todos los lectores de este libro: estar cada día abiertos al mundo, estar dispuestos a pensar; estar cada día preparados para no aceptar lo que se dice sencillamente porque se dice, estar predispuestos a releer lo que se lee; investigar, cuestionar y dudar cada día. Creo que es sumamente necesario dudar. Pienso que siempre es necesario no estar seguro, es decir, exageradamente seguro acerca de ciertas «certezas». Mi exilio fue un largo período de continuo aprendizaje.

Dado que el aprendizaje me ha interesado desde mi juventud, una vez que me encontré, durante el exilio, en ciertos sitios (Chile, Cambridge, Ginebra y La Paz), empecé a pensar y a hacerme preguntas, utilizando estos lugares y el tiempo del exilio como un gran maestro.

Una de las primeras lecciones que me brindó el exilio fue que no podía y no debía emitir juicios de valor acerca de otras culturas. Nosotros los brasileños tenemos un estilo particular: la forma de caminar, expresiones típicas, gestos, y así sucesivamente. Por supuesto, nuestro estilo no es ni mejor ni peor que cualquier otro.

Aprendí en Chile que como brasileño reaccionaba de un modo diferente frente a ciertas situaciones.

Desde la juventud he estado abierto a diferentes culturas y este sentido de la apertura me ha ayudado a aprender muchísimo como maestro y educador,

y me ha ayudado a pensar y reflexionar acerca de mis opiniones, que no son necesariamente transferibles a otras culturas. Por ejemplo, después de mi primer mes de trabajo en Chile me resultaban obvias algunas cosas. Eran los chilenos, y no yo, quienes debían diseñar y llevar a cabo sus propias formas de educación. Segundo, yo debía ayudarlos hasta donde pudiese. Tercero, aprendí que sólo podría ayudarles si empezaba a comprenderlos mejor. Y no podría hacerlo si no entendía su cultura y su historia.

Esta fue una gran experiencia de aprendizaje para mí, que repetí en África con mayor calma y visión más crítica, cuando fui invitado a Guinea-Bissau, Cabo Verde, Angola y Santo Tomé y Príncipe. No visité estos lugares con falsa modestia, sino con una modestia profundamente arraigada en convicciones sólidas. Había aprendido que la misma naturaleza de mi tarea me exigía conocer otras culturas para poder enseñarles algo de aquello que considero válido.

Cuando me preguntas si el exilio me ayudó a revisar mis reflexiones, podría citar algunos ejemplos comunes, ciertamente no como signo de erudición, sino como indicio de la medida en que las diferencias culturales han ejercido una influencia directa en la profundización de mi desarrollo intelectual.

Cuando llevaba en Chile unas tres semanas, salí a caminar por Santiago con un amigo chileno, y con un típico gesto brasileño, le puse la mano sobre el hombro mientras caminábamos. De pronto comenzó a sentirse incómodo, yo percibí su inquietud, y finalmente me dijo: «Paulo, entre nosotros, me incomoda tener la mano de un hombre sobre el hombro». Por supuesto retiré la mano y le agradecí que me hubiera hecho saber cómo se sentía. Cuando volví a casa me pregunté: «¿Existe algo equivocado en una cultura que rechaza un gesto de afecto?»

Diez años más tarde visité Tanzania, en África. Durante uno de los descansos, un profesor africano, amigo mío, me invitó a dar un paseo por el campus. Mientras caminábamos, de pronto cogió mi mano y entrelazó sus dedos con los míos como si fuésemos amantes paseando por el césped de la universidad. Me sentí terriblemente incómodo. Como brasileño del noreste, donde la cultura es profundamente *machista*, no podría haber reaccionado de otro modo. No podía aceptar ir de la mano con otro hombre. Sólo lo había hecho con mujeres.

En un momento dado soltó mi mano, y yo rápidamente puse ambas manos en los bolsillos, por temor a que volviese a cogerla. Más tarde me pregunté: «Paulo, ¿existe algo equivocado en tu propia cultura, que rechaza un gesto de afecto?»

Este tipo de cosas no parece tan significativo, pero quisiera señalar a los lectores de este libro que los incidentes aparentemente triviales son, de hecho, muy importantes porque abarcan la totalidad de nuestras vidas, nuestras culturas, los factores distintivos que diferencian al hombre de otros animales. La cultura amplía la historia hasta la praxis. Por lo tanto, estos incidentes triviales siempre me han resultado fundamentales, y cuanto más los experimento, más me ayudan a seguir en contacto conmigo mismo, al tiempo que aprendo y reflexiono.

Una cosa más: no puedes imaginarte cómo me ha impresionado la extraordinaria percepción de las diferentes culturas que poseía Amílcar Cabral. Gramsci también me ha influido profundamente por su aguda penetración de otras culturas.

Macedo: *Hablando de Cabo Verde en tu libro Cartas a Guinea-Bissau, mencionas la noción de reapropiación de la propia cultura. ¿Crees que es posible, como ha subrayado Amílcar Cabral, reaffricanizar el pueblo de Cabo Verde y Guinea-Bissau utilizando el portugués, que es el idioma de los colonizadores?*

Freire: Al hablar de la reaffricanización de los habitantes de Cabo Verde, Amílcar Cabral destacaba lo que también denomina identidad cultural. No se puede africanizar el pueblo en el marco de su propia cultura, que es su identidad, si su cultura está rota. El lenguaje es una de las expresiones más inmediatas, auténticas y concretas de la cultura. Por lo tanto, para mí, la reaffricanización de Guinea-Bissau y Cabo Verde implica la reapropiación total de la cultura, que también incluye el lenguaje. Digo «reapropiación» porque jamás dejó de existir cierta apropiación. Ningún colonizador puede castrar al pueblo culturalmente, salvo a través del genocidio. El proceso colonial genera una oposición increíble y dialéctica. Es decir, no existe intervención colonial que no provoque una reacción por parte del pueblo que debe ser colonizado. Pienso que este problema no es meramente lingüístico, sino político e ideológico. Implica decisiones políticas por parte del gobierno y del partido. Pero estas decisiones políticas también implican una serie de consecuencias administrativas y económicas.

En primer lugar, creo que estarás de acuerdo conmigo en que sería muy tonto que los pueblos de Cabo Verde, Guinea-Bissau, Santo Tomé y Príncipe se alejaran completamente del idioma portugués, sólo porque es el lenguaje del colonizador. Renunciar totalmente a los aspectos positivos de la cultura portuguesa (por ejemplo, negándose a leer autores portugueses), no tiene sentido. En el proceso de reestablecer una relación con estos países, los excolonizadores deberían ayudar a señalar las ventajas que podría ofrecer el portugués. La cuestión es cómo activar y formalizar el uso de los idiomas africanos nativos para que puedan reemplazar gradualmente el lenguaje del colonizador en campos tales como la economía, la política y las finanzas.

No creo que se pueda, de la noche a la mañana, traducir al criollo todos los textos necesarios (libros, trabajos, documentos). Estos países no poseen los medios adecuados para hacerlo sin dejar de cubrir las necesidades básicas, por lo cual deben enfrentarse a la ambigüedad. Este es uno de los problemas más importantes respecto de la cultura, pero no puede abordarse frontalmente a expensas de otras cuestiones básicas, vitales para la infraestructura.

Estos países deben llevar a cabo la transición por fases, empezando con los primeros cursos de la escuela primaria, para ir avanzando a la escuela secundaria, de modo que en todas partes el pueblo sienta la libertad de expresarse en su lenguaje nativo sin temor y sin percibir ninguna restricción elitista. En efecto, serán coherentes consigo mismos en la medida en que hablen su propio idioma y no el del colonizador. Más aún, creo que existe un gran riesgo cuando

países como Cabo Verde y Guinea-Bissau eligen un idioma nacional. Me solidarizo con todas las dificultades políticas con que se enfrentan estos nuevos países. Dichas dificultades son mucho mayores en Angola y Mozambique, donde además no existe el criollo. ¿Qué harían los gobiernos de dichos países para elegir uno de los lenguajes indígenas como idioma nacional? Hacerlo podría implicar una ruptura entre los diversos grupos étnicos que podrían sentirse lingüísticamente desautorizados. Esto pondría en peligro el proceso mismo de la revolución. No obstante, éste no es el caso en Guinea-Bissau y Cabo Verde, donde existe un idioma criollo que atraviesa las diferencias étnicas.

El problema principal es que estos países adoptan el portugués como lenguaje del pensamiento técnico, científico y político. Los niños de Cabo Verde tienen que aprender geografía, historia, biología, matemáticas y ciencias sociales en portugués. Esta sería tarea del idioma nacional, no del lenguaje «oficial». Sería como pedirle a los niños de Brasil que aprendan la historia de Brasil en inglés. Puedes imaginarte la violación de la estructura de pensamiento que esto supone: una asignatura extranjera (como el inglés) impuesta al educando para estudiar otra asignatura. Si un niño de Cabo Verde tiene dificultades para aprender el idioma portugués, imagínate lo difícil que es aprender otras asignaturas en portugués.

Creo que en los próximos años este tipo de políticas debe hacerse más realista. Los políticos tienen que ser muy claros en la cuestión del lenguaje. Deben darse cuenta de que el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación, sino además una estructura de pensamiento del ser nacional. Es una cultura.

A partir de lo que he leído en tus escritos creo que éste es también tu punto de vista. Si estos países continúan utilizando el portugués como idioma oficial político y científico durante mucho tiempo, la cuestión se hará nuevamente política, porque el idioma portugués determinará la formación histórica y científica, penetrando con su ideología en el mismo ser del pueblo. Además, existe otro peligro en la continuidad del uso del portugués: el elitismo. Puesto que son educados por el colonizador y por lo tanto dominan muy bien el portugués, sólo son bilingües los políticos y sus hijos. En este sistema educativo sólo triunfan las familias poderosas. Los hijos de estas familias son los únicos que se destacan en los exámenes y obtienen buenas clasificaciones. Son los únicos que tienen acceso a la ciencia y la tecnología. De esta forma, la mayor parte de los niños, hijos de campesinos, quedan excluidos. El día de mañana, la nueva generación de poderosos sólo incluirá a los hijos de las familias que ocupan el poder en la actualidad.

Esto generará también una gran distancia social entre la mayor parte del pueblo y estos niños de las familias que detentan actualmente el poder, que son los que ocuparán el gobierno el día de mañana. En última instancia, la política lingüística, que constituye una dimensión de las políticas culturales, acabará profundizando en las diferencias entre las clases sociales, creando una inmensa contradicción revolucionaria.

Macedo: *¿Qué piensas de la idea que postula que el criollo es una fuerza antagonista, es decir, que el criollo es una fuerza que amenaza la situación privilegiada y dominante del lenguaje portugués?*

Freire: Creo que has dado con una de las probables razones, tal vez en el nivel inconsciente, de que muchas personas, en estos países, sigan negándose a utilizar el criollo. Es sólo una razón. En realidad, existe otra justificación ideológica para su rechazo.

Durante muchos años, desde la infancia y en la adolescencia, las mismas personas que lograron la liberación para sus compatriotas fueron marcadas por un proceso de socialización en el cual los colonizadores no reconocían el criollo como lenguaje autónomo y bello. Por el contrario, los colonizadores tenían que convencer al pueblo de que el único lenguaje válido era el portugués. Siempre insistieron en que lo que hablaban los colonizadores era un dialecto desagradable y salvaje, puesto que en la mayor parte de los casos se adaptaron a la cultura del colonizador. Aquellos que detentan el poder imponen obediencia. Aquellos que no lo poseen deben alcanzarlo para poder empezar a incorporar a otros dentro de su propio sistema de valores culturales.

Después de escuchar durante siglos que el criollo es desagradable e ilegítimo, la gente empieza a creerse este mito. He escuchado a muchas personas bien educadas de Africa decirme que el criollo no es un lenguaje, que deben mantener el uso del portugués porque es un lenguaje superior. Siempre les señalaba que su evaluación del criollo es una forma de reproducir la ideología dominante, la del colonizador, y que esto se opone a la lucha por la liberación.

Estas son las razones inconscientes e ideológicas que llevan a mucha gente a resistirse ante el criollo. Pero estas razones son a menudo disimuladas. La gente insiste en que necesita avanzar tecnológica y científicamente porque de otro modo se pone en peligro la lucha por la liberación. Es como si el lenguaje criollo no tuviese todas las precondiciones para satisfacer estas tareas, especialmente en el área de las ciencias modernas. Nada de todo esto es cierto; tú mismo sabes que este razonamiento es falso. En primer lugar, jamás ha habido un lenguaje que surgiese plenamente desarrollado en todos los terrenos de las funciones comunicativas. Un idioma sólo puede desarrollarse cuando se pone en práctica en todos los terrenos y se le brinda la oportunidad de que esto suceda. Cuando estaba en Africa, solía decir que todo esto involucra a la fuerza productiva de la sociedad. Por ejemplo, hoy en día los así llamados idiomas europeos bellos y avanzados buscan el modo de desenvolverse con la terminología tecnológica desarrollada por los norteamericanos. Cuando no pueden traducir estos términos, estos idiomas europeos se ven forzados a incorporar términos ingleses como *stress* e *input*. En Brasil decimos: «*Está estressado*». Esto no significa que el portugués brasileño, el francés y otros idiomas que han incorporado estos términos ingleses sean inferiores. Estos idiomas se vieron forzados a apropiarse de estos términos.

Cuando mi trabajo se publicó por primera vez en los Estados Unidos, hubo

quienes insistieron en que vertiéramos nuestro concepto de *conscientização* o «concienciación» en una frase equivalente en inglés. Yo me negué. ¿Por qué no aceptar este término? Yo no tengo que aceptar *stress*, pero lo he hecho. ¿Por qué no aceptar *conscientização*?

Creo que una comprensión sólida de la naturaleza del lenguaje disiparía estas falsas nociones acerca del criollo. Este tienen todas las posibilidades de desarrollar y descubrir sus propias formas de expresar ideas tecnológicas y científicas. La cuestión principal es permitir que la gente cree y desarrolle su propio criollo. El criollo sólo pueden sistematizarlo las personas que lo hablan.

Macedo: En el campo de la sociolingüística existe mucha bibliografía sobre la interrelación entre lenguaje y sociedad, el análisis del rol que desempeña el lenguaje al promover y conservar la diferenciación sexual, el análisis de lenguaje y étnica, y así sucesivamente. ¿De qué forma pueden utilizarse estas variaciones del lenguaje como fuerza antagonista para desafiar la posición privilegiada del así llamado lenguaje estándar?

Freire: En un momento concreto de la lucha por la autoafirmación, siendo sometidos y explotados por la clase gobernante, no hay grupo social ni clase, ni siquiera una nación entera que pueda emprender la lucha por la liberación si carece de un lenguaje.

Jamás puede existir una lucha por la liberación y la autoafirmación sin la formación de una identidad, identidad del individuo, del grupo, de la clase social o de lo que sea. Y en la medida en que aumentan los conflictos, según demuestra la experiencia, los individuos, grupos y clases sociales acaban construyendo muros tras los cuales abrazan su identidad y la protegen, en tiempos de guerra o de paz.

Si no existe sentido de la identidad, la lucha no es necesaria; sólo he de combatir si estoy muy seguro de mí mismo. Soy decididamente diferente del otro. El proceso de razonamiento es similar para los grupos, incluso en un nivel inconsciente. En este proceso subconsciente, provocado por la naturaleza misma del conflicto, ni siquiera reconocemos el significado de nuestra elaboración de un lenguaje particular mientras en el nivel consciente nos defendemos durante la lucha por la liberación. Por eso los colonizados necesitan preservar su lenguaje nativo. Y cuanto más sofisticado lo hagan, más dificultades tendrá el colonizador para comprenderlo, y de esta forma podrán utilizar su lenguaje para defenderse del colonizador.

A modo de ejemplo, si bien no puedo combatir en su batalla, me solidarizo totalmente con la portentosa lucha femenina. Si bien soy un hombre, puedo sentir como una mujer, y no me atemoriza decirlo. Pero la liberación femenina es su propia lucha. Necesitan elaborar su propio lenguaje femenino. Tienen que destacar las características femeninas de su lenguaje, aunque hayan sido socializadas para despreciarlo y percibirlo como débil e indeciso. En el transcurso de su lucha, deben utilizar su propio lenguaje, y no el de los hombres. Considero que estas variaciones del lenguaje (lenguaje femenino, lenguaje étnico, dia-

lectos) están íntimamente interconectados con, coinciden con y expresan la identidad. Ayudan a defender el propio sentido de la identidad y son absolutamente necesarios en el proceso de la lucha por la liberación.

Macedo: *¿De qué manera caracterizarías las interrelaciones entre lenguaje, cultura y pensamiento?*

Freire: Pueden existir períodos durante los cuales estas interrelaciones no existan. Hay una cierta relación entre pensamiento y lenguaje como expresión del proceso del pensamiento en sí y el carácter concreto de la realidad del que habla, piensa y habla, y habla y piensa. Podríamos incluso inventar un nuevo verbo, «hablar-pensar» o «pensar-hablar».

En un determinado contexto de espacio temporal, este ser cultural se crea a sí mismo junto con otros seres, de modo similar a la forma en que me constituyo como relativo a lo que no soy, el mismo mundo que no soy yo. Creo que mi lenguaje y mi pensamiento son una unidad dialéctica. Están profundamente arraigados en un contexto. De modo que si hay un cambio de contexto, no será suficiente para difundir mecánicamente una forma diferente de pensar-hablar; tendrá que producirse por necesidad. Creo que una de las tareas de una educación crítica y una pedagogía radical reside en ayudar al proceso crítico de pensar-hablar a recrearse en el recreación de su contexto. En vez de asumir que esta recreación se produce sólo en el nivel mecánico (esto nunca sucede), la pedagogía debería asumir el rol de ayudar a reformular este pensamiento.

Tomemos como ejemplo Cabo Verde. Cabo Verde ha cambiado radicalmente durante los últimos seis años, más o menos, porque ya no existe un contexto-objeto como decididamente existió una vez en relación al contexto-sujeto, Portugal. Cabo Verde ha cortado el falso cordón umbilical. Portugal solía pensar que existía un cordón umbilical, pero jamás lo hubo. Para que existiese un verdadero cordón umbilical tenía que haber una conexión histórico-existencial, y en el caso de Cabo Verde ésta no existía. La conexión fue impuesta por Portugal. Pero, afortunadamente, el pueblo ha cortado el cordón.

¿Qué sucede tras el corte? Cabo Verde comienza a gatear en su experiencia infantil de ser él mismo. Cabo Verde trata de encontrarse a sí mismo. Lo que fuera pensamiento-lenguaje antes de la independencia no puede seguir igual, sería algo demasiado desincronizado. Pero tampoco es posible cambiar artificialmente el contexto a gran escala. Por eso admiro al presidente de Cabo Verde, Aristides Pereira. En Praia pronunció un discurso durante el cual hizo una extraordinaria afirmación que tiene mucho que ver con nuestra actual conversación: «Generamos nuestra liberación y expulsamos a los colonizadores. Ahora necesitamos descolonizar nuestras mentes». De eso se trata exactamente. Necesitamos descolonizar las mentes, porque, si no lo hacemos, nuestro modo de pensar entrará en conflicto con el nuevo contexto que surja de la lucha por la libertad.

Este nuevo contexto histórico, que está entrelazado con la cultura, sólo puede ser nuevo en la medida en que ya no esté colonizado. Cabo Verde tiene

una mentalidad diferente y una cultura diferente que surge. Ciertos patrones de comportamiento cultural que fueron prohibidos por los colonizadores, incluidos el lenguaje, y otras expresiones como la poesía y la música, están reapareciendo. La gente ahora puede caminar con la cabeza erguida, mirando al frente. Existe una pedagogía del caminar en este nuevo comportamiento, el caminar libremente. Todas estas cuestiones constituyen una nueva forma de pensar y una nueva forma de hablar. Ahora puedes ver el tremendo problema que surgiría si este nuevo pensamiento no coincidiese con el lenguaje existente. Una nueva forma de pensar expresada en el lenguaje del colonizador no conduce a ningún sitio.

Macedo: Respecto de tu trabajo de alfabetización, una de las principales preocupaciones de las así llamadas naciones desarrolladas es que no parece aplicable a un contexto que no sea tercermundista. ¿Podrías abordar esta cuestión y referirte tal vez al contexto tercermundista que se puede encontrar dentro del primer mundo, así como a las formas en que se pueden aplicar allí tus propuestas educativas?

Freire: Desde mis primeros viajes por el mundo, incluido el primer mundo, me han formulado estas preguntas básicas. Creo, sin embargo, que en los últimos años este tipo de cuestionamiento ha disminuido un poco. En primer lugar, hablemos de la cuestión del tercer mundo dentro del primer mundo. A partir de mis experiencias cuando vivía en los Estados Unidos (fui muy feliz en Cambridge, y aún recuerdo la calle donde vivía, en Broadway), descubrí la presencia del tercer mundo en el primer mundo, como es el caso de los *ghettos* en los Estados Unidos. También descubrí una feroz discriminación racial y el chauvinismo lingüístico, que es un tipo de racismo. Descubrí y viví esta realidad simultáneamente. También sufrí discriminación (tal vez no tanto como otros extranjeros, especialmente inmigrantes, porque mucha gente me conocía y sabía de mis trabajos). Pero a veces me sentí discriminado. Los que pensaban que era español me trataban con más cortesía cuando les decía que era brasileño. ¡Supongo que eso era porque no había demasiados brasileños en Cambridge!

Al descubrir el tercer mundo dentro del primer mundo, me percaté de lo obvio: la presencia del primer mundo en el tercero, la clase gobernante. La situación es mucho más compleja en los Estados Unidos y en el resto del primer mundo. Puesto que los Estados Unidos no constituyen exclusivamente el primer mundo, y puesto que algunos educadores, no yo, dicen que mi enfoque de la alfabetización es sólo válido para el contexto tercermundista, podrían al menos aplicar mi enfoque a su fácilmente identificable tercer mundo.

El principal problema es que cuando estos educadores dicen que las propuestas de Freire, si bien interesantes, no tienen nada que ver con una sociedad compleja, están utilizando conceptos equivocados. Las propuestas educativas que vengo haciendo desde hace varios años derivan básicamente de dos ideas bastante obvias y nada simplistas.

En primer lugar, la educación, sea en la universidad, la escuela secundaria, la primaria o en la alfabetización de adultos, es un acto político. ¿Por qué?

Porque la naturaleza misma de la educación tiene las cualidades inherentes para ser política, así como la política posee aspectos educativos. En otras palabras, un acto educativo tiene naturaleza política, y un acto político tiene naturaleza educativa. Si esto es habitualmente así, sería erróneo decir que sólo la educación de Latinoamérica tiene naturaleza política. La educación tiene naturaleza política en todo el mundo. En términos metafísicos, la política es el alma de la educación, su mismo ser, sea en el primer mundo o en el tercer mundo. Cuando un educador estudia una asignatura en particular (por ejemplo, cuando Giroux analiza el currículum oculto), todas las instancias educativas devienen actos políticos. Ni yo ni nadie puede, en modo alguno, contradecir esto. Por lo tanto, la naturaleza política de la educación no es exotismo de Paulo Freire perteneciente al Tercer Mundo.

En segundo lugar, ya sea en Brasil o en cualquier otro sitio, ya se trabaje en alfabetización o en estudios secundarios, la educación consiste en una serie de teorías llevadas a la práctica. No podemos evadirnos de este hecho. Ya se trate de ti, aquí en Massachusetts, o de mí en Brasil, no importa qué estemos discutiendo (en tu caso, lingüística; en el mío, la relación entre educador y educando), lo que parece más importante es el objeto de conocimiento que se nos impone como educadores. Una vez que nos involucramos en esta práctica educativa, quedamos también comprometidos con una práctica de conocimiento. Podemos tratar de aprender un conocimiento predeterminado, existente, o podemos tratar de crear un conocimiento que aún no existe, investigando. En todo el mundo estas prácticas educativas implican el acto de conocer.

La cuestión que debemos definir ahora se refiere a cuáles son nuestras posturas en estos actos de conocimiento. ¿Cuáles son nuestras concepciones en la teoría del conocimiento? ¿Cómo abordamos el objeto de conocimiento? ¿Lo poseemos? Lo llevamos en el portafolios para distribuirlo entre nuestros estudiantes? ¿Utilizamos este objeto de conocimiento para alimentar a los estudiantes o para estimularlos a conocer? ¿Los estimulamos a asumir el rol de sujetos o el de receptores pasivos de nuestro conocimiento?

Bien, éstas no son sólo cuestiones del tercer mundo; son temas universales. Pero no quiero decir que no existan límites impuestos por diferentes culturas, políticas e ideológicas. Existen límites reales a la práctica democrática de conocer, tanto en este país como en cualquier otro. Una vez más, la experiencia educativa creativa y crítica no es un exotismo del tercer mundo.

En la alfabetización, los educandos deberían asumir el rol de sujetos en el proceso mismo de dominar su lenguaje. Los estudiantes universitarios deberían asumir el rol de sujetos de conocimiento en el intercambio entre estudiantes que saben y educadores que también saben. Obviamente, los maestros no son los únicos sujetos que saben.

El punto de partida en este proceso de conocimiento se centra en las expectativas y dificultades que afrontan los educandos en el proceso de aprendizaje

y no en las expectativas y conocimientos del educador. Una vez más, señalaría que no se trata de un exotismo tercermundista.

Más allá de estos argumentos, estoy pensando en la coherencia de una postura política en el marco de una perspectiva pedagógica, que también es de naturaleza política, y por lo tanto, en la coherencia de una posición teórica en el marco de la práctica de esta teoría.

¡A veces los educadores se olvidan de reconocer que nadie puede ir de una acera a la otra sin cruzar la calle! Nadie alcanza el otro lado partiendo del mismo. Sólo se puede llegar al otro lado partiendo del opuesto. El nivel de mi conocimiento actual es el otro lado para mis estudiantes. Debo comenzar desde el lado opuesto, el de los estudiantes. Mi conocimiento es mi realidad, no la de ellos. De modo que debo partir de su realidad para traerlos a la mía. Un maestro podría argumentar: «Allí va otra ingenuidad romántica de Paulo Freire». Sin embargo, insisto en que no hay romanticismo alguno en estas ideas. Lo que aquí encontramos es coherencia epistemológica con perspectiva política.

En el primer mundo parece haber menos preguntas acerca de la validez de mi teoría y práctica política, porque los intelectuales y educadores de los Estados Unidos, Reino Unido y Europa que asumen un compromiso político están estudiando mis trabajos rigurosamente. Si bien puede que no siempre estén de acuerdo conmigo, muchos ven la viabilidad de estas ideas en el contexto del primer mundo. En el campo de la enseñanza del inglés como segundo idioma en los Estados Unidos hay una cierta cantidad de maestros y pedagogos críticos que trabajan según las líneas generales de mi pensamiento. Ann Berthoff e Ira Shor también incorporan mis ideas en sus teorías y prácticas. Hace aproximadamente cinco años se publicó en Alemania un libro interesante y voluminoso, *Learning with Freire*, que incluía un experimento lineal sobre la educación preescolar según mis métodos. En *Pedagogía del oprimido* y en *Cartas a Guinea-Bissau* he señalado que mis experiencias deberían recrearse y no transplantarse al primer mundo; deberían crearse nuevamente.

Macedo: *Durante una conversación anterior mencionaste que algunas de tus teorías están ahora siendo estudiadas por físicos. Al mismo tiempo, Richard Horsley, profesor de teología de la Universidad de Massachusetts, ha dicho que empezó a entender el Nuevo Testamento después de leer Pedagogía del oprimido. ¿Puedes decir algo acerca del impacto que tiene tu teoría educativa en diferentes campos del saber?*

Freire: A lo largo de mi vida, especialmente después de que *Pedagogía del oprimido* fuese publicada en los Estados Unidos, y tras viajar por todo el mundo, he observado muchas prácticas educativas que parecen influidas de algún modo por mi pensamiento. Diría, por lo tanto, que lo que he escrito sobre educación posee una dimensión universal. Tengo la impresión de que *Pedagogía del oprimido* surgió de una larga experiencia vital. Insisto en el aspecto afectivo de las cosas, las dimensiones humanísticas e intuitiva del acto de conocimiento. Nunca pongo los sentimientos y las emociones entre paréntesis. Sólo las reco-

nozco en la medida en que las expreso. Este libro nació de mi vínculo con las muchas áreas del mundo del conocimiento que viví y experimenté allí donde viviese, trabajando y enseñando con mis temores, compromisos, sentimientos, confianza y coraje. Este libro es radical, etimológicamente hablando. Surgió de las profundidades de fragmentos de la historia y la cultura latinoamericanas, en especial las de Brasil. Este libro está saturado por el tiempo, la historia y la cultura. Y creo que así es como el libro adquirió su universalidad.

No creo que la universalidad sea posible sin una vibrante comunidad como punto de partida. No generalizamos sin basarnos en particulares. Se es particular antes de ser universal. No se puede dejar lo universal para alcanzar lo local. Para mí, toda universalidad que pueda haber en *Pedagogía del oprimido* deriva del vigor y la fuerza de su carácter local. No tenía ni la pretensión ni el sueño de desarrollar una teoría universal con este libro. Sin embargo, la cuestión es que el libro contiene ciertos temas de interés universal. Por ejemplo, he recibido comentarios de mucha gente de Asia y Africa diciendo: «Leí su libro y ahora comprendo mejor mi propio país». Jamás olvidaré una carta que recibí de un surcoreano que me dijo que estaba leyendo mi libro en secreto (no sé ni siquiera cómo pudo enviarme la carta). Me daba las gracias porque mi libro le ayudaba a entender mejor su sociedad. He recibido cartas similares de otras personas de Oriente. En una de ellas, el conservador de un museo me dijo que el tercer capítulo había influido en él de una manera decisiva.

Hay matemáticos y físicos que también me han dicho que se sienten muy influidos por mi trabajo. Hace aproximadamente un año y medio fui invitado a participar en un comité para tesis doctorales del Departament de Física de la Universidad de São Paulo. Me dijeron que estudian mis trabajos cuidadosamente (no como asignatura, por supuesto). Y un estudiante de dicho departamento presentó una tesis doctoral titulada «Cómo estudiar ciencia desde una perspectiva freireiana».

En un nivel general, mis trabajos han sido estudiados por sociólogos y teólogos de Europa, los Estados Unidos e Inglaterra.

Hay temas de *Pedagogía del oprimido* que están relacionados con estos diversos campos del conocimiento. Mis discusiones acerca de estos temas no proporcionan necesariamente respuestas, pero representan un desafío. Provocan una reflexión crítica por parte de físicos, matemáticos, antropólogos, artistas, músicos y otros.

Durante un seminario que dirigí en la Universidad de York, en Inglaterra, un estudiante me dijo, «Paulo, yo no estoy inscrito en este seminario. Soy un ex estudiante del departamento de música de esta universidad. Soy músico y compositor. Vine para decirte que he leído *Pedagogía del oprimido* y me conmovió tanto que he escrito una versión musical del libro». Su comentario me emocionó tanto que enmudecí por la sorpresa. Luego nos estrechamos la mano. Le di un abrazo y le dije sencillamente: «Me alegro mucho». Cuando regresé a Ginebra y se lo dije a mi hijo, que es un muy buen guitarrista clásico, me

preguntó: «¿Cómo puede ser que no le hayas pedido que me envíe su música para que la pueda tocar? Me encantaría tocar *Pedagogía del oprimido*». Sólo pude decirle que la sorpresa me había dejado mudo.

Pedagogía del oprimido me ha abandonado en un determinado punto de su trayectoria. Esto me parece hermoso, porque los libros, al igual que las personas, deben alcanzar su autonomía. Ahora, cuando veo *Pedagogía del oprimido* en las librerías, ¡estoy a punto de saludarlo!

Macedo: *En tu teoría, ¿de qué forma podemos hablar acerca de la apropiación crítica de la cultura dominante por parte del pueblo dominado?*

Freire: Esta cuestión es sumamente crítica. En la contradicción entre dominante y dominado, hay un conflicto cultural y de clase. Este conflicto es tal que los dominantes doblegarán las fuerzas de los dominados y harán todo lo que puedan para anestesiar la autoconciencia de estos últimos, negándoles la esencia de su cultura como algo que existe en su experiencia y por la cual ellos también existen. Aquí la cultura adquiere su sentido más amplio, abarcando desde la forma en que uno camina, hasta el conocimiento del mundo, las expresiones de este conocimiento y las expresiones de este mundo a través de la música, la danza, y así sucesivamente.

El dominante necesita inculcar al dominado una actitud negativa hacia su propia cultura. Los primeros favorecen en los últimos el rechazo de la propia cultura generándoles la falsa comprensión de la misma como algo desagradable e inferior. Más aún, los dominantes imponen su forma de ser, de hablar de bailar, sus gustos, incluso su forma de comer. Hablando de comer, ahí es donde menos se imponen, precisamente porque no desean destacar que comen mejor que aquellos a quienes dominan.

¿Qué sucede cuando los dominados, finalmente, se dan cuenta de que su cultura no es tan desagradable como dicen los dominadores? ¿Qué sucede cuando ven que sus valores no son tan deplorables, que su presencia en el mundo no es tan despreciable como aquéllos pretenden? La verdad es que los dominados son seres humanos a quienes se les ha prohibido ser lo que son. Han sido explotados, violados y se les ha negado violentamente el derecho a existir y a expresarse. Esto es igualmente cierto cuando estas personas dominadas representan a un único pueblo, a un grupo social (como los homosexuales), a una clase social o a un sexo en concreto (como las mujeres).

Pero en esta relación entre dominador y dominado, algo estalla en un momento específico. Y a medida que se van estallando cosas, se genera la movilización. Inicialmente, esta movilización es mínima. Pero sigue aumentando a medida que asume diferentes cuestiones en diferentes contextos. A veces, los dominadores son más violentos, intimidan a los dominados y les hacen sufrir más. Sin embargo, se produce un punto de ruptura, los puntos de ruptura se van sumando, aumenta su frecuencia, su intensidad y su calidad. Todos estos puntos de ruptura constituyen también, necesariamente, momentos de cultura. Si no fuese una experiencia cultural, los pueblos dominados jamás aprenderían

a luchar. Del mismo modo, Amílcar Cabral percibió claramente que los movimientos de liberación son, por un lado, un hecho cultural, y, por otro, un factor de cultura. Las experiencias unificadoras, los destellos de un discurso diferente y prohibido, el hecho de descubrir que este discurso es válido (aunque prohibido), y de ver que este discurso es hermoso (aunque algunos digan que es desagradable): estas experiencias son culturales y pertenecen a la cultura de los dominados. Cuanto más se moviliza la gente dentro de su cultura, más se unifica, crece, sueña (soñar también es parte de la cultura), y deja volar su fantasía (la fantasía es una parte de la cultura relacionada con el acto de conocer). De hecho, la fantasía anticipa el conocimiento del mañana. (No se por qué tanta gente resta importancia a la fantasía dentro del acto de conocimiento.) En cualquier caso, todos estos actos constituyen la cultura dominada que desea liberarse.

¿Qué sucede con la cultura dominada cuando lucha por liberarse? Mientras era solamente la cultura dominada, estaba expuesta al adoctrinamiento y era objeto de domesticación. Pero ahora, si bien aún dominada, desea liberarse. Y en este proceso de querer liberarse, también descubre que la cultura dominante, precisamente por serlo, se vio forzada a desarrollar una serie de estrategias analíticas y científicas para alcanzar sus propósitos. La cultura dominante desarrolla estas estrategias para analizar y explicar el mundo, para poder dominar. Cuando la cultura dominada percibe la necesidad de liberarse, descubre que tiene que tomar la iniciativa y desarrolla sus propias estrategias, utilizando a la vez las de la cultura dominante. La cultura dominada lo hace, no sólo para lograr sus objetivos, sino para combatir mejor la opresión. Luego, un día, la cultura elaborada al servicio de los dominadores deja de serlo, y los ex dominados recrean una cultura en beneficio de una liberación permanente.

Esta me parece una perspectiva humanista, no idealista, ni astuta o angelical. Me niego a rechazar esta concepción humanista.

Tal vez me has formulado esta pregunta porque alguna vez dije (no recuerdo dónde) que, en el proceso de liberación, los dominados pueden y deben incorporar críticamente algunas de las dimensiones de la cultura dominante como instrumentos de su propia lucha.

Macedo: ¿Qué formas han encontrado los movimientos sociales (tales como la liberación femenina, los movimientos pacifistas o los ecologistas) de crear un nuevo discurso para la liberación?

Freire: Creo que esta pregunta complementa la que me has hecho antes en relación a la subjetividad, tema que considero políticamente relevante con respecto al fin del siglo.

Recuerdo, por ejemplo, que durante el principio de los años setenta, cuando estaba en Europa, había personas que discutían los movimientos sociales, tales como el feminista o el ecologista, cuando empezaban a tener peso. Y recuerdo que ciertos representantes de la izquierda mostraban muy poco respeto por estos movimientos. La gente decía que los movimientos no tenían significado

político porque no se identificaban con clases sociales, sino sólo con individuos pertenecientes a estas clases. Creí que había algo de ingenuo y dogmático en criticar a estos movimientos por inoperantes o «escapistas», o en calificarlos de meras distracciones.

Recuerdo a una pareja, buenos amigos nuestros, que habían vuelto recientemente a Brasil y con quienes había trabajado en el Instituto de Acción Cultural que creé en Ginebra. Eran extremadamente críticos con estos movimientos. Discutíamos sus críticas, que me parecían dogmáticas y sectarias. Y de ahí en adelante, sentí que los movimientos sociales constituirían su propio lenguaje como momentos y movimientos de liberación.

Por ejemplo, los ecologistas emergían para defender el medio ambiente con un lenguaje humanista y poético. Al defender el medio ambiente, nos defienden a todos. Yo solía decir: «Tarde o temprano superarán el letargo político que les es inherente». Los movimientos sociales nacieron *siendo ya* políticos, aun cuando su naturaleza política no siempre fuera comprendida por los mismos interesados. Esta dimensión política (que va mucho más allá del alcance inmediato de cualquier movimiento) ampliará los objetivos y el lenguaje de la liberación.

Creo que éste es un fenómeno de alcance mundial. Pero también veo algo que todavía no está completamente definido o delineado. Estos movimientos sociales comenzaron juzgando el comportamiento tradicional de los partidos políticos hasta el punto de que éstos, en mi opinión, aparecieron ante los ojos de una gran cantidad de jóvenes como entidades desacreditadas. Mientras me hallaba todavía en Europa, me sentía preocupado por el rol político de los movimientos sociales, y, al mismo tiempo, pensaba en sus limitaciones en el nivel político. Los movimientos sociales no deberían detenerse en la liberación personal e individual. Sin embargo, poner en práctica un acto de liberación exige un acto de poder. E insisto, un acto de poder debería ser reinventado, es decir, recreado para que funcionara según el nuevo espíritu de estos movimientos.

Yo pensaba que los movimientos sociales no tenían los medios necesarios para alcanzar el poder formal. Si, por ejemplo, se convertían en nuevos partidos políticos, corrían el riesgo de convertirse además en tradicionales. Por lo tanto, la cuestión era: ¿de qué forma pueden los partidos políticos acercarse a los movimientos sociales y desarrollar su propio lenguaje? ¿Hasta qué punto pueden los partidos políticos no sectarios y no autoritarios aprender de estos movimientos? No estoy hablando de los partidos de la derecha (me interesa estudiarlos, pero no quiero pertenecer a ellos), sino de los partidos de la izquierda popular. Estos partidos deben acercarse a los movimientos sociales sin tratar de avasallarlos. Al acercarse a estos movimientos, los partidos de izquierda lograrán de algún modo enriquecerse y perfeccionarse.

Estas eran algunas de las ideas que yo tenía en Europa y que viví intensamente cuando regresé a Brasil. Allí vi la fuerza de las organizaciones familiares

y de las comunidades rurales dentro de la Iglesia Católica, que en los últimos quince años han tenido repercusiones extraordinarias y han generado relecturas del Evangelio.

Por supuesto, hay a quienes no les gustan estas relecturas por considerarlas intervenciones comunistas y diabólicas. Estas relecturas no tienen nada de eso. Implican una perspectiva crítica desde la cual el Evangelio se relee desde el punto de vista de aquellos que sufren y aquellos que los hacen sufrir. En el marco de este fragmento de historia política del Brasil, fui testigo del modo en que un partido político comienza a surgir y se constituye dentro de un movimiento social. El nuevo partido político de la clase trabajadora brasileña puede desaparecer mañana, pero por ahora lucha para encarnar su espíritu, que ha vuelto a despertar y que resulta tan importante para abordar las cuestiones propias del fin de siglo. Este partido ha emergido de (y continúa aún hoy acercándose a) los movimientos sociales, sin tratar de dominarlos. De hecho, es por eso por lo que me he convertido en miembro de este partido.

No estoy muy seguro de si los movimientos sociales están creando su propio discurso en todo el mundo. (En mi opinión deberían hacerlo, puesto que el lenguaje propio desempeña un rol importante en el proceso de liberación.) Lo que sí sé es que estos movimientos constituyen una presencia significativa en los muchos intentos de recrear algunas sociedades.

Por ejemplo, el rol de los ecologistas en Francia es indiscutible. Tuvieron una enorme influencia en las últimas elecciones, que llevaron al triunfo de Mitterrand. En Alemania, también son muy importantes.

Hay otros ejemplos que también aparecen ocasionalmente en sociedades complejas, como la de los Estados Unidos, pero están marcados por un cierto escapismo. Este escapismo puede ser realista, puesto que el deseo, la necesidad y la angustia por escapar deben estar presentes desde un principio para que estos movimientos puedan existir. Un movimiento que incluye a 500.000 personas demuestra que tras el escapismo existe alguna ansiedad básica. Pero en América Latina los movimientos escapistas, en general, no existen. En América Latina la gente no necesita una evasión, sino cambios. Tal como he dicho, me hago cargo de la necesidad de movimientos escapistas (algunos incluso crean su propio lenguaje, que también es escapista), pero estos movimientos tienen poca influencia.

Ningún educador que sueñe con una sociedad diferente puede despreciar los movimientos sociales. Una de nuestras tareas es tratar de entenderlos y ver de qué forma podemos ofrecerles métodos concretos de liberación.

Macedo: En una conversación anterior con Judy Goleman y Neal Bruss (miembros de la Universidad de Massachusetts) se te pidió que hablaras sobre lo que te gusta hacer. ¿Podrías volver a comentarlo ahora?

Freire: Cuando Neal me hizo esta pregunta, me resultó muy estimulante, y tenía muchos deseos de contestarle, pero no tenía el tiempo suficiente. Ahora, sencillamente hablaré de lo que más me gusta, pero déjame añadir que lo que

voy a decir debería comprenderse tanto en términos intelectuales como de empatía.

Me gusta realmente querer y sentirme bien con los demás. Me gusta vivir, vivir mi vida intensamente. Soy el tipo de persona que ama apasionadamente la vida. Por supuesto he de morir algún día, pero tengo la impresión de que cuando muera, también será intensamente. Moriré experimentando intensamente conmigo mismo. Por eso moriré con un enorme anhelo de vida, pues es así como he vivido.

Esta es también la forma en que trabajo en pedagogía. Esta es la forma en que hago amigos, y la forma en que leo un libro. No puedo leer un libro desinteresadamente. No puedo leer un libro que no me afecta o no me moviliza. De modo que lo primero que debo decir acerca de lo que me gusta hacer, es ¡que me gusta vivir!

Para mí lo más importante de la vida es trabajar creando una existencia desbordante de vida, una vida bien pensada, una vida creada y recreada, una vida hecha, rehecha y movilizada en la existencia. Cuanto más hago algo, más existo. Y yo existo intensamente.

Si bien me gusta amar a la gente y vivir intensamente, puede que no siempre trate bien a los demás.

Se podría pensar que al gustarme tanto la gente, siempre debo de tratar bien a las personas. Debo aceptar este defecto como parte del hecho de que me guste vivir, vivir apasionadamente. A veces, mi pasión por vivir, que se confunde con la pasión por conocer, me lleva a tratar equivocadamente a los demás. Pero esto es involuntario.

Ahora, sin dejar de lado el concepto de que me gusta vivir, también me gustan una gran cantidad de otras muchas cosas. Realmente me encanta conversar. Conversar con amigos, recordando y reviviendo experiencias pasadas que experimentamos juntos. Hace dos o tres años, Elza y yo hospedamos en nuestra casa a una vieja amiga, que trabajó conmigo en Chile. Es una excelente socióloga y yo la quiero entrañablemente. Al igual que yo, ella también está enamorada de la vida. E igual que yo ama el *pisco*, bebida típica de su país. Me trajo una botella de Chile. Recuerdo que pasamos toda la noche hablando y bebiendo *pisco*. Fue el tipo de conversación en que hablamos de todo y de cualquier cosa, y todo era válido, nuestras dudas, nuestra risa, nuestra tristeza, nuestros recuerdos, nuestras alegrías, nuestra crítica respecto de lo que hicimos y dejamos de hacer. Revivimos una parte de su vida, cuando era muy joven, en Chile, y luego una parte de mi vida cuando trabajé en Chile y ella era mi asistente.

Me encanta hacer este tipo de cosas, conversar con amigos. Con mis amigos, aquí en los Estados Unidos, lo hacemos cada vez que podemos. Recuerdo todas las horas que pasé hace dos años en Boston conversando contigo y con Henry Giroux. Cuando iba hacia los Estados Unidos pasé por Méjico y estuve algún tiempo con mis amigos allí, conversando y recordando. No siento que pierda el tiempo haciéndolo. Aprendo mucho en esas conversaciones. Para mí, pueden

ser tan ricas como un seminario bien planificado, y pueden ser tan rigurosas como éstos. Desde que he regresado a Brasil, muchas veces, tras una conversación en una terraza, vuelvo a casa y escribo alguno de los puntos que han aparecido en la conversación, y reflexiono al respecto. Para mí, conversar con dos, tres, cuatro o más personas es una forma de leer la realidad.

Me encanta comer. No sé si estarás de acuerdo conmigo, pero creo que existe cierta conexión entre el comer, el hecho de disfrutar comiendo, la sensualidad y la creatividad. Debo confesar que me asustan un poco las personas que me dicen que no les gusta comer. No puedo evitar desconfiar un poco (salvo, obviamente, en casos de enfermedad). Pero desconfío de una persona que prefiere las pastillas, o la comida artificial, a una buena comida, como una *feijoada* brasileña, o una *catchupa* de Cabo Verde, o un plato francés. Puede que sea posible reemplazar la comida por pastillas, y esto también sería cultura. Después de todo, el gusto es algo cultural. ¡Pero yo disfruto de la comida intensa y culturalmente! Pasé dieciséis años en el exilio, y Elza me ayudó a sobrevivir buscando por todas partes aquello que supiera a comida casera.

Para mí, comer es un acto social, igual que conversar. No importa lo buena que sea una comida, si estoy solo mientras la como, no la disfrutaré porque me sentiré limitado de alguna forma. Necesito comer con otras personas. La comida mediatiza la conversación. También me gusta beber un poco. No sólo zumos de fruta, que me encantan, sino la *cachaça* brasileña o un buen vino francés, chileno o californiano. Y realmente adoro el buen vino portugués.

También amo todo tipo de música, no sólo la así llamada música clásica. Cuando estoy en casa, agotado por una sobrecarga de trabajo, escuchar música me revitaliza. Vivaldi, o música brasileña, Villa-Lobos. Villa-Lobos me transporta al misterio del Amazonas. En su fantástica música existe la poderosa fuerza de la tierra. Hay muchos tipos de música que me conmueven y me proporcionan paz. La samba brasileña, los *blues* norteamericanos, la *morna* de Cabo Verde. Esta es equivalente a la *modinha* brasileña, que era popular a comienzos de siglo. Cuando llegué a Cabo Verde por primera vez y escuché las *mornas*, sentí nostalgia de Brasil, especialmente de aquel tiempo en que la *modinha* estaba de moda, época que yo no viví, pero que conozco a través de la música. La música popular también me fascina, pero supongo que la música clásica lo es porque está basada en el pueblo.

Me encanta leer. Y me encanta escribir, aun cuando no me resulta fácil. Para mí escribir es siempre un ejercicio difícil, pero apetecible. También me encantan algunas cosas comunes como los deportes, especialmente el fútbol. Me encanta el mar y las playas. Y me encanta caminar por la playa y tomar baños de sol. Me encanta caminar por las grandes ciudades. Nueva York me relaja. Me encanta perderme en el centro de las grandes ciudades. A veces no me siento tan bien cuando me siento perdido en pequeñas comunidades.

Me encanta escribir cartas. Recibo mucha correspondencia y trato de contestarla con la ayuda de una buena amiga. De vez en cuando pienso que debería

escribir una carta al mundo, pidiéndole a la gente que *no* me escriba porque no me resulta fácil contestar a todas las cartas. Pero mi amiga se ha ofrecido a ayudarme, y me ha sido muy útil.

Amo a los niños. Puedo equivocarme, pero creo que los niños también me quieren. No sólo mis nietos, que obviamente saben que soy su abuelo, sino los niños de la calle. En Europa solían llamarme Papa Noel en Nochebuena, al igual que en Brasil, por mi barba blanca. Se me acercan corriendo en la calle. A veces me pregunto por qué. ¿Supongo que no les atemorizo!

Cuando tenía veintitrés años y estaba recién casado, empecé a descubrir, aunque no siempre lo puede definir explícitamente, que la única forma de sobrevivir, de estar alerta, de ser verdaderos filósofos, es no dejar jamás que muera el niño que todos llevamos dentro. La sociedad nos obliga a matar a este niño, pero debemos resistirnos, porque cuando lo matamos, nos estamos matando a nosotros mismos. Nos marchitamos y envejecemos antes de tiempo. Hoy tengo sesenta y dos años, pero a menudo me siento como si tuviera diez o veinte años. Cuando subo cinco pisos por una escalera, mi cuerpo me hace ser consciente de mi edad, pero lo que hay en el interior de mi cuerpo envejecido está profundamente vivo, sencillamente porque preservo al niño que llevo dentro. También creo que mi cuerpo es tan joven y vital como el del niño que una vez fui y que sigo siendo, ese niño que me lleva a amar tanto la vida.

Siento lo que hay de incompleto dentro de mí, en niveles biológicos, afectivos, críticos e intelectuales, lo incompleto que me empuja constantemente, curiosamente y amorosamente hacia otras personas del mundo, buscando la solidaridad y la superación de la soledad. Todo esto implica querer amar, una capacidad de amar que la gente debe crear en sí misma. Esta capacidad aumenta en la medida en que amemos; disminuye si tenemos miedo de amar. Por supuesto, amar no es sencillo en nuestra sociedad, porque gran parte de nuestra felicidad procede de la tristeza; es decir, muy a menudo, para que nosotros seamos felices, otros deben ser infelices. En estas circunstancias es muy difícil amar, pero es necesario hacerlo.

Yo amo las cosas sencillas, corrientes, de todos los días. Odio las reuniones sofisticadas y *snoobs* en las que la gente no sabe qué hacer con las manos; ¿apoyarlas en el sofá, jugar con la corbata o con la barba? No saber qué hacer con las manos demuestra incomodidad. Detesto este tipo de reuniones. Me encanta sentirme cómodo.

Sé que amo a Elza. Hemos estado casados y nos hemos amado durante cuarenta años. Me encanta estar con ella y con mis hijos. Me encanta ser padre. Nunca le vi nada malo al hecho de ser padre. Cuando era un hombre joven pensaba que vivir y dormir con una mujer (de lo cual nacen otras personas, que no han pedido venir aquí, pero de quienes depende el mundo) podría interrumpir mi vida intelectual. Si esto hubiese sido así, hubiera preferido igualmente mi vida con Elza y mis hijos. Pero como mi familia y mi vida intelectual no fueron jamás incompatibles, pude tener una familia y escribir al mismo tiem-

po. Mi familia no fue un obstáculo para mi trabajo, y éste no se interfirió en el amor que siento por mi familia. Por eso escribo con amor y amo escribir.

Macedo: *¿Cuál sería tu consejo final para los lectores?*

Freire: No puedo ofrecer ningún consejo específico, pero sí algunas sugerencias fraternales. En primer lugar, comiencen por releer este libro. La segunda lectura debería ser mucho más crítica que la primera. Esta sugerencia no es válida únicamente para este libro, sino para todas las lecturas.

Ya se trate de una gota de lluvia (que estaba a punto de caer pero se congeló, convirtiéndose en un hermoso copo), o de un pájaro que canta, un autobús que corre, una persona violenta en la calle, una frase en el periódico, un discurso político, un rechazo amoroso, lo que sea, siempre debemos adoptar una visión crítica, la de una persona que cuestiona, que duda, que investiga y que quiere iluminar la propia vida que vivimos.

Mi sugerencia es que capturemos nuestra alienación cotidiana, la alienación de la rutina, de repetir las cosas burocráticamente, de hacer todos los días a las diez lo mismo, porque «hay que hacerlo», sin preguntarnos por qué. Deberíamos hacernos cargo de nuestras vidas y comenzar a ejercer el control. Deberíamos tratar de incorporarnos y escapar a la opresión del tiempo.

En estas sociedades tan complejas a veces nos encontramos viviendo sumergidos en el tiempo, sin una apreciación crítica y dinámica de la historia, como si ésta nos pasara por encima, regulando y dirigiendo nuestras vidas inexorablemente. Este es un fatalismo que inmoviliza, ahoga y finalmente mata. La historia no es nada de esto. La historia no tiene poder. Como dijo Marx, la historia no nos dirige, nosotros construimos la historia. La historia nos constituye mientras la construimos. Una vez más, mi sugerencia es que intentemos salir de esta rutina cotidiana alienante que se repite día a día. Tratemos de entender la vida, no necesariamente como la repetición cotidiana de las cosas, sino como un esfuerzo por crear y recrear, y como un esfuerzo también por rebelarnos. Tomemos nuestra alienación y preguntemos: «¿Por qué?», «¿Tiene necesariamente que ser así?» No lo creo. Necesitamos ser sujetos de la historia, aun cuando no podamos dejar de ser totalmente objetos de la historia. Y para ser sujetos, necesitamos sin duda dirigirnos críticamente a la historia. Como participantes activos y sujetos reales, sólo podemos construir historia cuando somos permanentemente críticos con nuestras propias vidas.

INDICE ANALITICO

- acción y reflexión, 158, 166
acomodación, 35, 100, 131 n. 4, 136
— por reconciliación, 135
activismo, 37
admirar, 41, 41 n. 8, 59, 60, 72-74, 86
 Véase también conciencia
Africa, 178, 179, 181, 183
— Angola, 178, 179
— Cabo Verde, 178, 179, 180, 183, 193
— criollo, 179-181
— Guinea-Bissau, 178, 179, 180
— Mozambique, 179
— Príncipe, 178, 179
— Santo Tomé, 178, 179
— Tanzania, 178
alfabetización de adultos, 33-42, 45, 46, 63-83, 116
— campaña, 32 n. 1, 34
— educadores de, 49
— métodos de, 184-185
— política, 115-119, 116 n. 3, 133, 172
— postalfabetización, 41 n. 9, 45, 46
— preparación para cursos de, 110-111
alienación, 69-70, 132, 140, 144
— de los educandos, 66, 141
— de los intelectuales, 98, 137
— de los modernistas, 136
— rutinaria, 133, 135, 158, 159, 195
— y el lenguaje, 35, 144
Althusser, Louis, 55 n. 2, 74 n. 18, 90 n. 14, 99 n. 27, 104 n. 33
analfabetismo, 39-40, 64-69, 115, 172
— como veneno y enfermedad, 33, 34, 65, 68
— del educando, 35, 36, 40-41, 108 n. 3, 115 n. 2
— y los campesinos, 81, 156
animales, 64, 64, 73, 86 n. 3, 86-87, 88-89, 178
aristocracia, 102,
Aristóteles, 87 n. 5
arrendatarios, 42
arte comprometido, 97, 97 n. 24, 98
asentados, 80 n. 24
asentamiento, 42, 46, 53, 55-56, 80 n. 24
Ashton-Warner, Sylvia, 64 n. 2
Assman, Hugo, 147

Balibar, Etienne, 104 n. 33
barrio pobre, 72 n. 14, 76, 110
— callampa, 76
— favela, 76, 110-111
— ghettos de Estados Unidos, 184
beneficencia, 142, 145
Bergson, Henri, 93 n. 17
Berthoff, Ann, 174, 186
bibliografías, 29, 29 n. 1
biofilia, 101, 101 n. 30, 134 n. 11, 135
Bolivia, 177
Brasil, la Iglesia en, 134 n. 11, 190
— alfabetización, 41 n. 9, 66 n. 6, 172
— concienciación, 76
— esclavitud en, 95, 95 n. 22
— estilo de vida, 178, 193
— gobierno, 92, 99, 176

- historia de, 97
- lenguaje, 180
- pueblo, 40, 98 n. 26, 177, 184
- y Freire, 38, 41, 138, 171, 185, 189
- Bruss, Neal, 191
- burguesía, 97, 139, 141, 142, 147 n. 126
 - individualismo, 137
 - pequeña burguesía, 146, 161
- burocracia, 101, 106 n. 34, 143
 - actividad de la, 135, 158

- Cabral, Amílcar, 179, 189
- callampa, véase barrios pobres
- Cambridge, 149, 177, 184, 185
- campesinos, 45-50 81 n. 26, 96
 - aprendiendo de los, 172-173
 - discurso de los, 39, 49-50
 - excluidos del proceso educativo, 35, 180
 - filosóficos, 87 n. 7
 - y grupos de discusión cultural, 157
 - y la reforma agraria, 54-56, 79-80, 142
 - y la revolución, 97 n. 25
- capitalismo, 144, 154
- Cardoso, Fernando Henrique, 99 n. 28, 142 n. 22
- Carnoy, Martin, 174, 175
- Centro de Estudios del Desarrollo y el Cambio Social, 98 n. 26
- ciencia, 117
 - como tipo de conocimiento, 104, 146
 - especialistas en el campo de la, 158
 - mito de la neutralidad de la, 122, 159
- clase dominada, 115 n. 2, 130
 - «en/para sí misma», 159
 - y conciencia, 93, 98
 - y la educación, 116, 123, 138, 171
 - y la Iglesia, 135-136, 141, 143-148
 - y los dominadores, 73, 90, 151, 182
- clase dominante, 90, 125
 - como clase gobernante, 135, 144-145, 146, 148, 159
 - como modelo, 73, 161
 - como opresora, 102, 132, 134, 136, 136 n. 14, 139, 182
 - y educación, 36, 38, 116, 119 n. 4
 - y el *statu quo*, 150, 176
- codificaciones, 72 n. 14, 72-74, 110-111
 - alfabetización, 39-42, 48-49, 71, 76, 79, 81
 - creación de, 49-50
 - los campesinos y las, 57
- Comisión Económica para América Latina (CEPAL), 141
- compromiso, 87, 134, 137, 143
- comunismo, 190
- concepción nutricionista de la educación, 65, 86 n. 4, 114
 - Véase también* educación bancaria
- conciencia, 39 n. 7, 41, 85-87, 87 n. 5, 89-90
 - autoconciencia, 95 n. 23, 166, 174, 188
 - clase de, 132 n. 5, 139, 143, 160
 - crítica, 98-100, 105, 118-119
 - e historia, 160, 175
 - falsa, 65, 104, 114-115, 125
 - Goldman, 56, 103, 106
 - popular, 13 n. 18, 41, 73, 96-97, 106, 116 n. 3, 148
 - semi-intransitiva, 93-96, 98, 102-104
 - trascendencia, 86 n. 4
 - transición ingenua, 76-78, 102, 105
 - y dialéctica, 120, 155-156
 - y educación, 49-50, 67, 69
- concienciación, 85 n. 2, 85-89, 131-133, 160-161, 166-167
 - como acción cultural, 104, 108
 - y clase gobernante, 160-161
 - y educación 79, 168-170
 - y praxis, 103
 - y revolución, 153-154, 161
 - Véase también* conciencia
- conductismo, 87
- Cone, James, 149-159
 - *A Black Theology of Liberation*, 149-151
 - *Black Theology and Black Power*, 149
- contexto, concreto, 74, 109, 111, 132
 - teórico, 110
 - y educación, 71-72, 72 n. 14
 - y totalidad, 88, 91
- Conferencia Episcopal para América Latina (CELAM), 139
- Corporación de Reforma Agraria, 80 n. 24, 81 n. 20
- cristianismo, 133, 134, 136, 145, 147
 - Iglesia, 92 n. 16, 135 n. 12
- Cuba, 93, 139, 142
 - Véase también* revolución
- cultura, 54, 73, 86, 89-90, 177-178, 188
 - y acción, 63, 73-74, 78-79, 100-105, 108
 - y conciencia, 85, 161, 171
 - y dialéctica, 56 n. 4
 - y el mundo, 41, 46, 54, 178
 - y revolución, 109 n. 39
- cultura del silencio, 70, 89-98, 139-140, 148
 - y aprendizaje negativo, 35, 66

- y cambio político, 100, 102-103, 106 n. 34, 143
- y conciencia, 80, 82
- y reforma agraria, 48, 55-56

- Chile, 29 n. 1
 - educación en, 41 n. 9, 66 n. 6, 76, 76 n. 19, 81 n. 26, 90 n. 15
 - Freire en, 177, 192
 - pueblo de, 41, 80 n. 24, 87 n. 7, 178
- China, 119
 - Sobre revolución cultural china *véase* cultura, revolución
- Chomsky, Noam, 72, 80 n. 23

- decodificación, 72 n. 15
 - Véase también* codificaciones
- deficiencias del aprendizaje, 76-77
- definiciones, 75
- democratización, 46
- denuncia y proclama, 77-79, 78 n. 21, 100, 104, 135, 146
- derecha política, 100-105, 106 n. 34
- derechos de la tierra, 49
- desescolarización, 165-166
- deshumanización, 123
- dialéctica, 123
 - acción, 100, 102
 - antidialéctica, 179
 - como relación, 62, 76, 169
 - del superdeterminismo, 55, 109
 - entre infraestructura y supraestructura, 60, 90
 - entre objetividad y subjetividad, 94
 - unidad, 155-156, 156-161, 167, 183
 - visión, 146
 - y conciencia, 95 n. 23, 132, 166
 - y educación, 46, 70, 72, 113, 133, 175
- dialógico, 77, 116, 165
- diálogo, 75, 101, 103, 104
 - entre educador y educando, 69, 71, 72 n. 14
 - Véase también* dialógico
- distribución de la tierra, 80 n. 24
- domesticación, 115
 - educación para la, 38, 115, 116, 118
 - y liderazgo, 101, 104, 126 n. 3

- economicismo, 54
- Edi Ferreira, Maria, 80

- educación bancaria, 29 n. 2, 45, 54, 65, 114
- educación como acto político, 184, 185
- educación humanista, 126, 128
- educación para la domesticación, 118, 124, 126, 133, 159
- educación para la liberación, 118, 124, 133-135, 139, 145
- educación universitaria, 127
- educador, 36, 87 n. 7, 176, 184
 - como especialista, 49, 76, 141
 - como salvador, 34
 - conciencia política, 133, 175, 176
 - democrático versus elitista, 173
 - mecanicista, 33, 45, 68, 116
 - poseedor del conocimiento, 115-116, 185
 - postalfabetización, 41 n. 9, 50
 - radical, 119-123
 - y codificación, 77, 110
 - y la escritura de textos, 38, 46, 49
 - y los estudiantes, 48, 64-65
- educando, 45-46, 69-74, 76
 - analfabetos, 34-37, 40, 49
 - autoeducación, 118
 - como receptáculo vacío, 65, 114
 - estudiantes, 34, 145, 158-159, 185
 - estudiantes graduados, 173
 - textos de estudio, 48
 - versus maestros, 38, 72 n. 14, 77, 115, 116
 - y aprendizaje, 79, 110-111, 124, 125, 173
- elaboración de mitos, 69, 132, 133
 - Véase también* mitos ideológicos
- élite, 91, 96, 98, 133
 - estándares de, 42
 - extranjera, 142
 - pedagogía de, 138-139, 160, 173
 - lenguaje y, 179, 180
 - los intelectuales y la, 96-97
 - los intereses de la, 60
 - y la Iglesia, 130, 133 n. 9, 143, 145
 - y revolucionarios, 102
- empleo, 134 n. 10
- España, 93
- español, 64 n. 2, 76 n. 19, 93
- especialismo, 49
- especialistas, 49-50, 54, 88, 142
 - agricultores, agrónomos, administradores de cooperativas y funcionarios de la salud pública, 49-56
 - como reaccionarios, 61
 - como vanguardia, 62
 - como educadores, 76
 - reforma agraria, 54

- rol de los, 60
- trabajador social, 59, 60, 62, 143
- veterinarios, 49
- ESPIGA, 66 n. 6
- Estados Unidos de Norteamérica, 192
 - como colonizador, 93
 - cultura, 192-193
 - Freire y, 153, 177
 - negros en, 95 n. 23, 149
 - racismo en, 151, 162, 184
- estalinismo, 99 n. 27
- estructura profunda/superficial, 46, 71-72
- Europa, 153, 177, 190
- evaluadores, 49
- explotación, 156-157

- Fanon, Frantz, 73 n. 16, 74 n. 17
- fatalismo, 137-138, 175
 - como concepción del pueblo, 95 n. 23, 139
 - y revolución, 101
- favela, véase barrio pobre
- filosofía, 117
 - de Freire, 171
- Fiori, Ernani Maria, 36 n. 4
- Fiori, José Luis, 90 n. 15
- Forma y contenido, 46, 49, 102, 103
- Fox, Robert, 41 n. 9
- Freinet, 118
- Freire, Paulo, 153, 171-195
 - acerca del hombre versus animal, 86 n. 3
 - acerca del populismo, 98 n. 26
 - *Conscientization for Liberation*, 133 n. 7
 - *Critical Consciousness for Education*, 176
 - *Cultural Action for Freedom*, 143 n. 24, 167
 - «Education, Liberation and the Church», 167
 - encarcelamiento, 176-177
 - exilio, 176-178
 - Informe anual para ICIRA, 74 n. 18
 - Introducción a la acción cultural, 65 n. 5
 - *Pedagogy in Process: Letters to Guinea-Bissau*, 178
 - *Pedagogía del oprimido*, 56 n. 4, 57 n. 5, 73 n. 16, 94 n. 19, 100 n. 29, 104 n. 32, 106 n. 35, 133 n. 8, 135 n. 13, 156 n. 3, 187
 - pensamiento pedagógico, 171-172
 - y cultura machista, 178
 - y el sistema, 174
 - y el Tercer Mundo, 170
- Fromm, Erich, 101, 101 n. 30, 106 n. 37, 131 n. 3
- Ginebra, 149, 177
 - Véase también IDAC
- Giroux, Henry, 173, 174, 175, 184, 192
- Goldman, Lucian, 56, 56 n. 3, 103 n. 104, 106
- Goleman, Judy, 191
- golpe de Estado, 92, 95, 99-100, 102, 146
- Goulart, gobierno, 93
- Gramsci, Antonio, 89 n. 13, 178
- grupo de discusión cultural (círculo de cultura), 42, 47, 76, 87 n. 7, 110, 156-158
- grupos juveniles, 98
- Guevara, Che, 103

- habilidades orales y escritas, véase alfabetización
- habilitación de los dominados, 188-189
- Harvard, 149, 153
- Helder Câmara, Dom 134 n. 11
- Heller, Agnes, 175
- Hijas de María, 143
- historia, 129, 130, 139, 141, 145, 147, 148
 - como mito, 101,
 - como proceso, 70, 77, 94, 104, 106
 - construcción de, 36, 54, 89
 - del pueblo, 142, 143, 178
 - Marx, acerca de, 195
 - metahistoria, 132 n. 5, 140, 175
 - oral, 48, 49
 - y el ser, 86, 90, 93, 98, 137, 166
 - y el Tercer Mundo, 177
 - y la realidad, 41, 62, 146, 161
 - y la situación, 39, 88, 99, 102, 122, 135, 155, 169
- Hobsbawm, E. J., 132 n. 5
- humanismo, 144, 189
- humanización, 88, 89, 107, 124, 130, 144, 169
 - de la educación, 121, 122, 123
 - del capitalismo, 144
 - proceso de, 123
- ICIRA, 90 n. 15
- idealismo, 87, 90, 119, 122, 153
 - como marco mental, 61, 70, 71 n. 12
 - e historia, 175
 - hegeliano, 154, 174
 - y cambio, 130, 156
 - y religión, 131 n. 4, 132, 134, 146
- ideología dominante, 41, 54, 62
 - sociedades de, 77, 92
- ideólogos, 127
- Iglesia, 129-130, 138-141

- católica, 143, 146
- militante, 138
- misionera, 92 n. 16, 139
- modernista, 141-145
- profética, 139, 145-148, 146 n. 25
- protestante, 146
- tradicionalista, 134-135, 139-141, 143-146, 135 n. 12, 136 n. 15
- Illich, Ivan, 41 n. 9, 166
- imperialismo, 131 n. 4, 141-142
- imperialismo lingüístico, 181
- industrialización, 141, 142
- infraestructura, 60, 89
 - condiciones de la, 90-91, 106
 - en el Tercer Mundo, 179
- ingenuidad, 113
 - de Freire, 170, 172, 176, 185
 - del concepto de alfabetización, 33 n. 1
 - del pueblo, 98-99
 - e Iglesia, 144-145
 - frente a la realidad, 59, 148
 - política, 61, 64, 116, 129
 - y conocimiento, 66, 73, 114-121, 141
- Inglaterra, 93
- inglés como segundo idioma, 186
- Instituto de Acción Cultural (IDAC), 153 n. 1, 153-164, 189
- Instituto de Investigación y Capacitación en Reforma Agraria, 79
- Instituto del Círculo Completo, 41 n. 9
- Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social
 - (ILPES), 141
- intelectuales, 97, 98, 130
- Ionesco, Eugène, 126 n. 4
- izquierda política, 105

- Kolakowski, Leszek, 78 n. 21, 79 n. 22
- Kosik, Karel, 71 n. 13, 120 n. 6, 137 n. 16

- Lacerda, Carlos, 80 n. 24
- Lalive, Christian, 143
- latifundios, 93 n. 18, 143
 - como sistema ideológico, 48
 - desaparición de los, 46, 53, 80 n. 24
- Latinoamérica, 90, 115, 132, 140 n. 19, 144
 - clases dominadas en, 85
 - dependencia de, 135, 139
 - educación en, 184
 - élite de, 133 n. 9
- Freire en, 153
- golpe de Estado en, 99
- Iglesia, 133, 148
- movimientos de liberación, 150
- sociedades de, 93, 96, 141-142
- zonas rurales, 93 n. 18, 97, 97 n. 25
- leer y escribir, véase alfabetización
- lenguaje, como expresión política, 180-182
 - relación con el pensamiento y la cultura, 180, 182-183
 - Véase también pensamiento-lenguaje
- lenguaje-pensamiento, véase pensamiento-lenguaje
- liberación, 86, 119
 - e historia, 161
 - e Iglesia, 129-138, 140
 - movimientos de, 149-151, 181, 188-189
 - y alfabetización, 115, 116 n. 3
 - y conciencia, 125, 125 n. 2
 - y educación, 38, 85, 116, 129, 148
 - y lenguaje de la, 182, 190
 - y revoluciones, 101-102, 128, 136 n. 14, 144, 146
 - y Tercer Mundo, 147
- liberalismo, 161
- líderes políticos, 97, 140
 - Véase también patrones
- lucha, 133, 151
- Lukács, Georg, 132 n. 6, 175

- Maccoby, Michael, 106 n. 37
- MacDermott, John, 107 n. 38
- Macedo, Donald, 175-195, *passim*
- magia, 161, 166
 - como remedio social, 131-132
 - y modernización, 94 n. 21
- manuales de lectura, 34, 38, 46, 66 n. 7, 11 1
 - bien elaborados, 66 n. 6
 - ilustraciones en, 35
 - mal elaborados, 66 n. 6
- Marcel, Gabriel, 106 n. 36
- marginalidad, 67-69, 68 n. 9, 76, 116
- Marx, Karl, 87 n. 6, 88 n. 9, 89 n. 12, 155 n. 2, 160, 175
 - acerca de la historia, 195
 - acerca de la mentalidad mecanicista, 64
 - acerca de la relación de los hombres y los animales con el mundo, 89
 - acerca de la subjetividad/objetividad, 154-162, 174
- materialismo, 64
- mecanicismo, 54, 64, 90

- aquellos que adoptan un punto de vista, 55, 142, 158, 166
- como concepción de la historia, 116, 175
- como tipo de explicación, 99
- objetivismo característico, 87, 132
- medios de comunicación, 106, 143
- México, 192
- Memmi, Albert, 73 n. 16
- memorización
 - de la palabra, 64 n. 2, 67, 69-70, 133, 169
 - los educadores y la, 46
 - y lectura, 114
- metodología, 64 n. 2, 71, 133, 169
- militantes, 163
- militares, 92, 99, 100, 143, 143, 161
- Mills, Wright, 31 n. 3
- mistificación, 127
 - Véase también* magia
- mitos culturales, *véase* mitos ideológicos
- mitos ideológicos, 104, 106 n. 34, 158-159
 - acerca de la inferioridad cultural, 70, 91, 105, 109, 127, 183
 - como obstáculo del cambio, 74
 - de la clase dominante, 41, 73, 76, 130, 158-159, 160
 - de los educadores, 66
 - y la revolución, 101
 - y la tecnología, 94 n. 21, 104, 106 n. 37, 107
- modelos de autoridad, 94 n. 21
- Moltmann, Jürgen, 135 n. 12
- Movimiento de Educación Básica, 66 n. 6
- movimiento de guerrilla, 103
- movimiento feminista, 182, 189
- movimientos ecologistas, 189-191
- movimientos pacifistas, 189
- Muniz de Souza, Beatriz, 140 n. 20

- Naciones Unidas, 141
- naturaleza política de la educación, 174-176
- necrofilia, 101, 101 n. 30, 106 n. 34 y 37, 134 n. 11, 139
- negros, 151
 - poder, 149
 - teología, 149
 - versus blancos, 128
- Nicaragua, 139, 142
- Niebuhr, Reinhold, 130 n. 2, 131 n. 4, 132, 136
- normalización, 60
- Nueva York, 149
- objetividad, 71, 144, 154, 174, 175
- opresores, *véase* clase dominante
- oprimidos, *véase* clase dominada
- Ortega y Gasset, 88 n. 10

- países subdesarrollados, 154
 - Véase también* Tercer Mundo
- palabras generativas, 38-39, 64 n. 2, 72 n. 14, 110-111
 - selección de, 46, 48, 64, 76
- pares, 48, 49
 - Véase también* grupo de discusión cultural
- Pascua, 130, 135
- paternalismo, 46, 97, 98
- patrones, 42, 46, 55
- Paxton, Tom, 127
- pedagogía, 63
 - como práctica reaccionaria, 40
 - utopista, 77
- pensamiento-lenguaje, 63, 65, 79, 116, 183
 - como cambio social, 46, 67, 70
- Pereira, Arístides, 183
- Perú, 92, 99
- pescadores, 171-172
- poder colectivo, 131 n. 4
- Popper, Karl, 93 n. 17
- populismo, 98 n. 26, 99-100, 142-143
 - auspiciado por el gobierno, 92
 - y liderazgo, 97-98
- Portugal, 93, 183
- portugués, 64 n. 2, 76 n. 19, 93, 171, 178-181
- práctica y teoría, 37, 38, 132
- praxis, 70, 122, 132, 156
 - de derecha e izquierda, 100-105
 - de Freire, 167
 - falta de, 64
 - humana, 87-89, 125 n. 2, 145, 178
 - parte de la unidad, 158, 161
 - revolucionaria, 150
 - social, 133
 - y alfabetización, 40
 - y la Iglesia, 134-136, 141, 145-148
 - y pedagogía, 64, 77
- prise de conscience*, 75, 103
- problematización, 72, 88, 104
 - como solución de problemas, 57, 62
 - y desproblematización, 107
 - y educación, 76, 79
- proceso, 59, 60
- producción, 54, 88, 89
 - producto del trabajo, 41, 89
- proletariado, 136, 141, 142

Quadros, Janio, 92

reforma agraria, 53-57

— los campesinos y la, 39, 46, 79-80, 80 n. 24

reformismo, 153, 159-160

relectura, 137, 190

repetición, 45

rerradicalización, 100 n. 29

revolución, 99-105, 175

— agentes de la, 102, 128

— como acción, 136, 161, 164

— como conocimiento, 146

— como partido, 159, 160, 163

— como praxis, véase praxis

— como proceso, 118-119

— como sociedad, 119 n. 4

— como transformación, 136 n. 14, 144

— en África, 179

— en Bolivia, México, 97 n. 25

— en Cuba, 97 n. 25, 134, 142

— en Mozambique, 97 n. 24

— y la Iglesia, 135 n. 12, 136 n. 15

— y las escuelas, 160

— y vanguardia, 161

Roma, 149

Rusia, 99 n. 27

Salas, Darío, 81 n. 25 y 26

Sartre, Jean Paul, 65 n. 3, 114 n. 1

— acerca de la reflexión, 132

— acerca del concepto nutricional del conocimiento, 65, 114

— acerca del idealismo, 71 n. 12, 120 n. 5

sectarismo, 100 n. 29

Shor, Ira, 186

silencio, véase cultura del silencio

síndrome de bienestar, 56

situaciones existenciales, 71-73, 76-77, 79, 137

slogans, 60, 102, 144

socialismo, 154

sociedad cerrada, 92-93, 93 n. 17 y 18, 97, 97 n. 25, 104

sociedad dependiente, 142, 143, 147

sociedad dominante, 142, 143

sociedades de masas, 106

sociedades de transición, 95

sociedades metropolitanas, 77-78, 92 n. 16, 90-94

sociolingüística, 182

solidaridad, 103, 104

solipsismo, 87, 90

Véase también idealismo

subjetividad, 71, 132, 154-158, 175-175

Sudamérica, 141

sujeto y objeto, 42-43, 64, 157-158, 165-168, 183

— e historia, 195

— en relación con la marginación, 67-69

— y conciencia, 86-89, 93-96

— y conocimiento, 65-66, 70-74, 76, 85 n. 2, 110, 114, 173, 185

— y educación, 116, 127

— y el trabajador social, 62

— y lectores, 30-31, 38

— y reforma agraria, 54, 56

— y revolución, 101, 102

Suiza, 138

superestructura, características de la, 73074, 89, 90

— dialéctica con la infraestructura, 55, 60, 91

statu quo, 130, 174

— de los dominadores, 79

— e Iglesia, 144

— relación de los trabajadores sociales con el, 60-61

— y deshumanización, 123

— y la derecha, 79 n. 2, 97, 167

— y las escuelas, 93

tecnicismo, 54, 68

técnicos, véase especialistas

tecnología, 107 n. 38

— culto de la, 106-107

— mito de la, 94 n. 21, 106 n. 37

— y las sociedades, 148

— y modernización, 140

Teilhard de Chardin, Pierre, 87 n. 5, 89 n. 11, 124 n. 1, 169

tema, 121-123

temas de estudio, 31

temas generativos, 64 n. 2, 81 n. 27

teología, 137, 147

— aquellos que practican la, 151

— blanca, 150

— de la liberación, 150-151

— formación en 138

— negra, 149-151

teoría platónica del aprendizaje, 75, 110

teoría socrática del aprendizaje, 116

teoría y práctica, 153, 155-158, 161, 165-167, 173

- Tercer Mundo, 90 n. 15, 135
- campañas de alfabetización en el, 65-66, 85
 - campesinos del, 39
 - drama del, 144, 146
 - especialistas en, 49
 - movimiento profético en el, 148
 - Primer Mundo y, 77-78, 92 n. 16, 147-148
 - reforma agraria en el, 49
 - y la cultura del silencio, 90, 92, 103
- textos, 30-31, 35-36, 36-64, 145
- de lectura, 45, 49, 66
 - de los campesinos, 48
 - de los especialistas, 48-50
 - mediadores, 48
 - palabras como amuletos, como Mesías, 34
 - preguntas absurdas en los, 35
- Torres, Camilo, 103
- totalidad, 60, 121, 145, 158
- como contexto más extenso, 99
 - como cultura del silencio, 90
 - como la sociedad global, 56
 - como proyecto político, 102
 - como unidad de acción, 122
 - de acción-objeto, 72
 - realidad como, 40
 - sociedades como, 91, 92
- trabajador social, *véase* especialistas
- trabajadores, 171-172
- urbanos, 173
- Véase también* proletariado
- transformación de la realidad, 64, 86, 90, 148, 155
- como concienciación, 85-92, 131-133, 167
 - como resurrección, 131, *véase también* Pascua
 - educación para la, 45, 133-135, 158, 174
 - en el discurso de los campesinos, 41
 - praxis, 64, 88-89, 125 n. 2, 136, 146
 - teorías sobre la, 87 n. 6, 132 n. 5
 - y la alfabetización, 70-71
 - y los educandos, 40, 46, 57, 122, 159
 - y los trabajadores sociales, 59-62
 - y reforma agraria, 53-55
 - y revolución, 101, 103
- transición social, 53
- trivialidad de la vida cotidiana, 137, 158-159
- Véase también* alienación
- Universidad de York, 187
- Uruguay, 81-82
- utopías, 78 n. 21, 83, 103
- como humanismo, 88
 - de la Iglesia profética, 136 n. 15, 145, 147
 - de la juventud, 135
 - de los revolucionarios, 100, 101, 103
 - y pedagogía, 77-79
- Vargas, Getulio, 93
- verbalismo, 37
- Vieira Pinto, Alvaro, 39 n. 7, 165 n. 2
- visión crítica, *véase* concienciación, conciencia
- vocabulario, 46
- Weffort, Francisco, 98 n. 26, 142 n. 23

También publicado en Temas de Educación

ALFABETIZACION

Lectura de la palabra y lectura de la realidad

Paulo Freire y Donaldo Macedo

Paulo Freire y Donaldo Macedo nos invitan a reconsiderar el tema de la crisis existente en torno a la alfabetización. Para citar sus propias palabras, «alfabetización no es cuestión de leer y escribir palabras en y por sí mismas, como si dicha lectura y escritura no implicara otra lectura, anterior y simultánea: la lectura de la realidad misma». Analizan la relación entre la alfabetización y la política con el fin de descubrir si en ella se reproducen las relaciones sociales vigentes, o si se introduce un nuevo conjunto de prácticas culturales que promueven cambios democráticos y emancipatorios. Al ampliar nuestra definición de lo que significa leer, y al describir las técnicas concretas que utiliza en sus campañas de alfabetización, Freire nos señala el camino no sólo hacia una alfabetización a nivel mundial, sino hacia la verdadera transformación social.

«Freire se hizo famoso hace más de quince años con la publicación de su *Pedagogía del oprimido*. Defiende que no es la educación la que da forma a la sociedad sino, en realidad, la sociedad la que articula la educación de tal modo que se adapte a los fines y a los intereses de aquellos que ejercen el poder.» (*The New York Times*)

«La visión de Freire nunca fue expuesta con tanta claridad... Macedo ha logrado poner de relieve el tono cálido, personal y profético que con demasiada frecuencia se pierde cuando el pensamiento de Freire queda atrapado por la palabra impresa... Este libro debería llegar a manos de todos aquellos a quienes interesa el tema de la alfabetización.» JONATHAN KOZOL

También publicado en Temas de Educación

EDUCACION Y PODER

Michael W. Apple

En la actualidad, el sistema educativo se está tratando con tanta atención en los medios de comunicación de masas, en organismos públicos, en la política y en la vida de cada día, que sería una lástima que, al vernos envueltos en la corriente que alaba las «excelencias» de una realidad con tantos y tan variados significados y connotaciones sociales y económicas, desistiéramos de seguir haciéndonos algunas preguntas críticas sobre lo que hacen las escuelas. ¿Cuál es la relación entre la educación y la sociedad de la abundancia? ¿Quién planifica, en último término, cómo se organizan la mayoría de las líneas en nuestros colegios, los planes de estudios y las enseñanzas prácticas? Estas son preguntas fáciles de plantear, pero difíciles de responder. *Educación y poder* es un paso más en el intento de tomar en consideración estas preguntas y sus respuestas como serias y posibles.

Índice de la obra:

Prólogo

Agradecimientos

1. Reproducción, contestación y currículums
2. Conocimiento técnico, discrepancia y Estado: la acomodación de la cultura
3. La otra cara del currículum oculto: la cultura vivida, I
4. Resistencia y contradicciones en las clases, la cultura y el Estado: la cultura vivida, II
5. La estructura del currículum y la lógica del control técnico: los resultados de la readaptación
6. Trabajo político y educativo: ¿es posible el éxito?

Referencias bibliográficas

Índice de autores

Índice de nombres

La naturaleza política de la educación es un libro revolucionario capaz de estimular a todos cuantos están implicados en la creación de un nuevo concepto de educación y de humanidad que tome la liberación, y no sólo la instrucción, como punto de partida y como finalidad.

Tal como afirma Henry A. Giroux en la introducción, «Freire nos ofrece en este libro una concepción de la pedagogía y de la praxis coherente con el núcleo de su doctrina, pues en sus orígenes e intenciones apuesta *por la vida*. Más aún, Freire, una vez más, demuestra que no sólo es un hombre del presente, sino también un hombre del futuro. Sus palabras, sus acciones, su calidez y su punto de vista representan una forma de reconocer y criticar un mundo que vive peligrosamente cerca de la destrucción. En cierto modo, el trabajo y la presencia de Freire nos recuerdan no sólo lo que somos, sino también las posibilidades de aquello que podemos ser. Su trabajo más reciente no podría haber aparecido en un momento más oportuno».

Puede decirse que Paulo Freire (Recife, 1921), pedagogo y filósofo brasileño, ha alcanzado en vida la categoría de «clásico» en su materia. Cuando dirigía el departamento de educación y cultura de la universidad de Pernambuco, creó círculos de lectura y centros de cultura popular que se extendieron a la totalidad del territorio brasileño y dieron lugar al Movimiento de educación de base, en 1961. Entre sus obras más célebres, pueden destacarse *la Pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad* (ambas en Siglo XXI). Recientemente, ha publicado en colaboración con Donaldo Macedo el libro *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (Paidós, 1989).



Biblioteca Universitaria de Granada



01054519

ISBN 84-7509-596-8



9 788475 095967