



Hacia Paulo Freire tengo un amor amical muy intenso que brotó cuando nos encontramos por primera vez en Recife, algunos años antes del golpe militar

una clase, un viejo cortador de caña se levantó y dijo: «Ayer no pude dormir porque ayer escribí *o meu nome*». Entendí que somos responsables. Cuando

me decidí a hacer un análisis del problema educativo, como expresaba antes metodológicamente, tuve que tomar ciertas decisiones y una de estas de-

cisiones era cortar con austeridad y rigor toda mezcla entre ciertos instrumentos analíticos, la exclusión de ciertos instrumentos analíticos; y uno de estos instrumentos que yo excluí conscientemente, poniéndolos en un paréntesis metodológico, es lo que generalmente se llamaría la teoría del aprendizaje. Fijense que en toda la conversación no tocamos este asunto. Paulo está, por lo que yo veo, profunda y visceralmente preocupado por este problema. No es que sea su único problema pero no se puede hablar con Paulo sin ver en él el pensador SOBRE este tema, sobre el cómo el hombre aprende. Por lo tanto no sería fácil encontrar en mi vida alguien con el cual me ligue una amistad tan fuerte y un tan estrecho respeto mutuo; un impacto mutuo que nos ayudó a cada uno a progresar en nuestro propio pensamiento tan específico en el campo de la educación. Para mí, educación es un tema entre muchos, para él es el tema central.

C. DE P. — *Son muchas las cosas que quedan pendientes pero el tiempo no nos permite seguir tratándolas. Muchas gracias, Iván, Cuadernos de P. te agradece en nombre de sus lectores tu interés en mantener esta conversación con nosotros.*

C. de P.

Conversando con Paulo Freire

El pedagogo y filósofo brasileño Paulo Freire no es solamente un pensador importante sino también un personaje peculiar y atrayente. Su vida y su obra guardan una relación tan estrecha como poco común. Conocer algo de su vida puede así ayudar a comprender mejor sus planteamientos y posiciones. ¿Qué dice Paulo Freire de sí mismo?:

«Nací el 19 de septiembre de 1921 en Recife. Joaquín Temístocles Freire, de Río Grande del Norte, oficial en la policía militar de Pernambuco, espiritista, aunque no miembro de círculos religiosos, bueno, inteligente, capaz de amar: mi padre. Edeltrudis Neves Freire, de Pernambuco, católica, dulce, buena, justa: mi madre. El murió hace mucho tiempo pero me dejó una huella imborrable. Ella vive y sufre, confía sin cesar en Dios y su bondad.

»Con ellos aprendí el diálogo que he tratado de mantener con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos (...). Las manos de mi padre no habían sido hechas para golpear a sus hijos sino para enseñarles a hacer cosas. La crisis económica de 1929 obligó a mi familia a trasladarse hasta Jaboatao donde parecía menos difícil sobrevivir (...). En Jaboatao perdí a mi padre. En Jaboatao experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás. En Jaboatao, niño aún, me

convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento que sin embargo no me sumergieron en las sombras de la desesperación (...).

»No sin dificultades pasé mi examen de admisión en la escuela secundaria. Tenía quince años y aún escribía ratón con dos "erres". A los veinte años, sin embargo, en la Facultad de Derecho, había leído ya las "Seroes gramaticais" de Carneiro Ribeiro, la "Réplica" y la "Tréplica" de Rui Barbosa; algunos gramáticos portugueses y brasileños, y ya empezaba a iniciarme en el estudio de la filosofía y de la psicología del lenguaje, al mismo tiempo que llegaba a ser profesor de portugués en la escuela secundaria (...).

»Como tenía una irresistible vocación de padre de familia me casé a los 23 años, en 1944, con Elza Maia Costa Oliveira de Recife, hoy Elza Freire, católica como yo. Con ella continué el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se hizo más amplio (...).

»Licenciado en Derecho en la Universidad que hoy se llama Federal de Pernambuco, traté de trabajar con dos colegas. Abandoné el derecho después de la primera causa: un asunto de deudas. Después de hablar con el joven dentis-



No hay concientización fuera de la unidad reflexión-acción.

ta, deudor tímido y vacilante, lo dejó en paz: que se pase sin mí, que perezca del abogado; me sentía muy contento de no serlo en adelante.

»Trabajando en el departamento de Servicio Social, aunque de tipo as-

...jal, reanudé mi diálogo con el pueblo, siendo ya un hombre. Como director del Departamento de Educación y Cultura en Pernambuco y después en la Superintendencia, de 1946 a 1954, hice las primeras experiencias que me conducirían más tarde al método que inicié en 1961. Esto tuvo lugar en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, uno de cuyos fundadores fui y que más tarde se continuó en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife; me correspondió ser el primer director.

»El golpe de estado (1964) no solamente detuvo todo el esfuerzo que hicimos en el campo de la educación de los adultos y de cultura popular, sino que me llevó a la prisión por cerca de 70 días (con muchos otros comprometidos en el mismo esfuerzo). Se me sometió durante cuatro días a interrogatorios que continuaron después en el IPM de Rio. Me libré refugiándome en la embajada de Bolivia en septiembre de 1964. En la mayor parte de los interrogatorios a los que se me sometió lo que se quería probar, además de mi "ignorancia absoluta" (como si hubiese una ignorancia absoluta o una sabiduría absoluta; ésta no existe sino en Dios) lo que se quería probar, repito, era el peligro que yo representaba.

»Se me consideró como un "subversivo intencional", un "traidor de Cristo y del pueblo brasileño". ¿Niega usted —preguntaba uno de los jueces— que su método es semejante al de Stalin, Hitler, Perón y Mussolini? ¿Niega usted que con su pretendido método lo que quiere es hacer bolchevique al país?»

»Lo que aparecía muy claramente en toda esta experiencia, de la que salí sin odio ni desesperación, era que una ola amenazante de irracionalismo se tendía sobre nosotros: forma o distorsión patológica de la conciencia ingenua, peligrosa en extremo a causa de la falta de amor que la alimenta, a causa de la mística que la anima»...

Hace pocas semanas fuimos a ver a Paulo Freire a Ginebra. Trabaja desde hace años en el Consejo Económico de Iglesias; allí es jefe del Departamento de Educación. Una amistosa negociación previa permitió que dedicara a CUADERNOS DE PEDAGOGIA toda una mañana. En la entrevista no pretendimos acosarlo con nuestras preguntas sino más bien conversar con él, participar en su reflexión, conocer los problemas que le preocupan actualmente (1).

CUADERNOS DE PEDAGOGIA. — *No queríamos que el punto de partida de esta entrevista fuera tan sólo la fundamentación y la explicación del método psico-social. Tus planteamientos son aún poco conocidos en España, pero diversos órganos (incluyendo el número de la revista en que aparecerá esta entrevista) se van poco a poco encargando de divulgarlo. Nos gustaría sobre todo conversar contigo de la línea gruesa de tu obra, de sus vigas maestras principales.*

Hay una expresión que constantemente se asocia contigo: la «concientización». Así la llaman en América Latina. También así la han traducido al inglés, al francés, etc. En España le llaman más concisamente «concienciación». El término es casi siempre el mismo pero

se ha transformado, a juicio nuestro, en objeto de toda clase de interpretaciones ambiguas y de distorsiones. Algunos piensan, por ejemplo, que se trata de una técnica que puede ser utilizada por todo el mundo, incluso por las clases dominantes, para adiestrar al pueblo, eso quizá ha sucedido en Brasil después del golpe de estado de 1964. Para otros, la concientización no consiste más que en la dócil asimilación por parte del pueblo de las ideas y consignas del activista de turno. Muchos otros ven la concientización como una especie de varita mágica que podría hacer desaparecer la injusticia social simplemente cambiando la conciencia de los oprimidos. ¿Podrías aclarar tu propio punto de vista sobre el problema y decirnos lo que tú entiendes por concientización?

FREIRE. — Antes que nada debo decir que es imposible abordar correctamente la concientización como si fuera un hobby intelectual o la constitución de una racionalidad separada de lo concreto. La concientización, que se identifica con la «acción cultural para la libertad», es el proceso mediante el cual, en la relación sujeto-objeto el sujeto adquiere la capacidad de captar, en forma crítica, la unidad dialéctica entre el yo y el objeto. Por eso hay que insistir en que no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la teoría-práctica, fuera de la unidad reflexión-acción.

»Sin embargo, en tanto que es mecanicismo de desmitologización, la concientización no podría ser utilizada por las clases dominantes. La acción cultural que estas clases pueden desarrollar no es más que aquella que, mistificando la realidad de la conciencia, mistifica también la conciencia de la realidad. Habría que ser muy iluso para esperar que las clases dominantes pongan en práctica o estimulen formas de acción que ayuden a que las clases dominadas se descubran precisamente en su condición de tales. Es más bien algo que le corresponde hacer a la vanguardia revolucionaria, en el entendido que ésta no caiga en la tentación pequeño-burguesa del objetivismo mecánico. Quiero decir que para los mecanicistas de la revolución, las clases dominadas están ahí simplemente como objetos que necesitan ser liberados: el proceso de liberación es para ellos algo mecánico. De ahí viene su voluntarismo. De ahí su confianza mágica en la acción militar dicotomizada de la acción política(2). Les es más fácil ejecutar cien actividades peligrosas, incluso carentes de significación política, que dialogar durante diez minutos con un grupo de campesinos.

»Pero también hay que señalar otra cosa: la concientización no puede escapar a los límites que le impone la realidad histórica. Quiero decir que el esfuerzo de concientización no resulta posible si no se toma en cuenta su «viabilidad histórica». En otras palabras: puede ocurrir que la acción popular, yendo en la línea del desmascaramiento de las estructuras de opresión de una sociedad dada, no constituya, sin embargo, la expresión de lo históricamente viable... por demasiado anticipada o por inadecuada a nivel de la situación nacional total.

C. DE P. — *La toma de conciencia a la que tú apuntas no se concibe entonces ni como saber traído desde fuera ni tampoco obviamente como manipulación o mistificación realizada por los dueños del poder. Vemos lo que quieres decir. Pero no nos queda tan claro qué es positivamente la concientización desde tu punto de vista.*

FREIRE. — La concientización se refiere antes que nada a la «conciencia de clase». Y no a una conciencia psicológica sino a una práctica que es un saber de clase.

C. DE P. — *De acuerdo. Pero: ¿significa eso que tú te planteas más bien una búsqueda por el lado de la conciencia social más que de la conciencia llamada individual que tradicionalmente ha sido estudiada por la psicología?*

FREIRE. — Sí, claro. Mira, aun cuando se tengan rasgos individuales, la existencia individual no explica totalmente la conciencia individual; aun cuando yo tenga rasgos singulares, soy existencia social. ¡Yo soy existencia social! En ese sentido yo te diría incluso que el cartesianismo está completamente superado. No es el yo; no es el yo-pienso que explica el yo existo. Es el «nosotros-pensamos» que explica el yo-pienso. No es el yo-sé que explica el nosotros-sabemos. Es nosotros-sabemos lo que explica el yo-sé. Es al revés...

C. DE P. — *Si entendemos bien tus obras, tú planteas que así como a una situación social de explotación corresponde «normalmente» una «conciencia intransitiva» de la realidad, el movimiento social de transformación de la realidad necesita para avanzar una conciencia más lúcida y crítica de su propia realidad, dejando de lado su visión ideológica de ésta. La concientización sería entonces un método de superación grupal de la ideología, entendida ésta como visión ingenua que legitima la dominación que se padece. La ideología sería entonces transformada en saber de masas.*

FREIRE. — ¡Atención! La ideología siempre está presente. Yo no quiero asumir una posición purista contra la ideología y llegar a esa tontería, ocaso o retorno de las ideologías. No. Por el contrario, yo afirmo constantemente hoy que lo que me interesa de alguien, antes de saber su bien vivir, es su ideología, su claridad ideológica, su opción política.

»Pero cuando hablo del proceso de ideologización, es porque tomo aquí la cuestión. En primer lugar, todos nosotros atravesamos y somos atravesados por las ideologías. Pero hay un momento en que asumimos las ideologías. En el momento en que yo asumo ideología es porque la clarifiqué como opción política, clara, que a su vez sirve a una masa sin distraerse de la realidad.

»Exactamente en este sentido es que yo distingo un hombre «ingenuo» del «vivo». Ambos objetivamente hacen el mismo mal, pero subjetivamente son diferentes. Objetivamente hacen las mismas cosas, pero subjetivamente se distinguen en que el ingenuo tiene dos posibilidades. La primera es descubrirse ingenuo, renunciar a la ingenuidad y no aceptar ser vivo; y entonces hacer la caminata hacia la otra clase, y de ahí es

donde se hace revolucionario. La segunda es la aversión a la clase obrera y la verbalización de su opción, lo cual no quiere decir que ya se hizo revolucionario o que sacó las consecuencias de su verbalización.

C. DE P. — En todo lo que estamos conversando hay dos supuestos que no está demás explicar: 1) la toma de conciencia producida en el proceso de concientización es un trabajo colectivo que lleva a buscar un cambio del sistema social; 2) incluso antes del cambio social radical, el proceso de concientización tiende a generar comportamientos cada vez más críticos que exigen, siguiendo tu razonamiento, tener una práctica social totalmente nueva. Surge una dificultad que muchos se plantean en países que obviamente no han cambiado su sistema social: ¿es posible tener, sobre todo a un nivel educativo, una práctica realmente «nueva» dentro del sistema «antiguo»?

FREIRE. — Dentro del sistema son posibles algunas acciones pero son de muy difícil realización.

C. DE P. — Bueno, pero entonces nos estamos mordiendo la cola: existen muchísimos grupos en los 5 continentes, también los hay en España, que utilizan tu método, que realizan experiencias educativas intentando aplicar el método psico-social. ¿Hasta qué punto estas experiencias se pueden llevar adelante con algunos resultados? Dicho de otra manera: al hacer esta práctica que tú propones en una parcialidad (sólo pequeños grupos) y en una sola instancia (la educación... o la conciencia), la concientización queda desvirtuada y resulta difícil ver en qué ayuda concretamente a un proceso histórico de liberación. Da la impresión que por un lado tú afirmas el carácter político de la educación (lo has sugerido en tus respuestas anteriores) pero no tomas en cuenta que la política más que discurso es estrategia y táctica. Lo «históricamente viable» de que tú hablabas hace un rato o se da en los hechos o es pura elucubración.

FREIRE. — Vayamos por partes. En primer lugar, al estudiar en el mapa general del sistema educativo cuáles puntos pueden ser tocados y reformados (después quiero hacer también un paréntesis sobre reforma) hay que estar muy lúcido con relación a táctica y estrategia, parcialidad y totalidad, práctica y teoría; y «viable histórico». Estos son los puntos teóricos que hay que tener aquí claros y lúcidos.

»Entonces es probable que uno, dos, tres o más no puedan ni deban ser tocados; pero que haya áreas en que podremos introducir reformas. Con relación a reformas yo diría lo siguiente: la crítica a priori de toda reforma es ahistórica y, por lo tanto, antidialéctica, metafísica. Yo no puedo entonces tomar el concepto de reforma en el aire y hacer un análisis de su ausencia y decir que no sirve, porque yo comprendo el concepto de reforma solamente dentro de la historia. Y la historia demuestra que hay ciertos momentos en que una reforma es hecha y se va incluso de las manos de quienes la hicieron, asumiendo una posición de hecho que empuja el



Dentro del sistema son posibles algunas acciones pero son de muy difícil realización.

propio proceso más allá. De ahí que se nos exige saber qué tipo de reformas debemos introducir, hoy en día, en un sistema educativo dado.

»Yo podría citarles un ejemplo, tal vez venga al caso por lo menos a un nivel teórico. Antes del golpe de estado chileno había ido al liceo «Manuel de Salas», en Santiago. Los profesores y estudiantes me plantearon en una reunión que tuvimos la misma crítica que ustedes acaban de hacerme. Para mí fue una satisfacción enorme ver lo que estaban haciendo allá. Los alumnos se dividían en grupos en función de su preocupación de estudiar lo concreto. Y en lo concreto estudiar lo que se estaba haciendo en Chile en ese momento en el campo de la alfabetización de adultos, de la salud, de la vivienda, etc. Estos alumnos estaban yendo al mundo. Iban al contexto obrero y hacían su análisis de eso. Tomaban notas y recién después volvían al contexto teórico. Lo que estaban haciendo era una teoría dialéctica del conocimiento, estableciendo una vinculación dialéctica entre el contexto teórico y el contexto concreto. Indudablemente estos jóvenes, que estaban envueltos en este proceso, iban cambiando paulatinamente su percepción de la realidad. En último término estos niños estaban poniendo en práctica, sin saber, la teoría del conocimiento de Mao Tse Tung, que se basa principalmente en que todo conocimiento parte de la sensibilidad pero, si se queda al nivel de la sensibilidad, no se constituye en saber. Porque sólo se transforma en conocimiento en la medida en que, superando el nivel de la sensibilidad alcanza la razón de actuar.

C. DE P. — A ver si explicas un poco más esto último. De alguna manera tú has afirmado que si bien el sistema de

clases no se cambia en base a pura educación, una acción educativa de concientización puede tener una incidencia real sobre la práctica de quienes deben trans- formar la sociedad. Pero dicho así, parece más un slogan propagandístico que una realidad demostrable. ¿Podrías detallar más en qué forma el hecho de tomar conciencia de la realidad que quieres, para referirnos a tu método, el hecho de «aprender a leer y a escribir su propia realidad» solamente parece ser posible en y por la acción que transfor- ma esa realidad de opresión?

FREIRE. — Para responder esta pregunta quisiera hacer algunas precisiones preliminares. Vemos primero que nada en que consiste lo que llamo el «contexto teórico». El punto de partida tiene que ser que ni el subjetivismo ni el objetivismo mecanicista son capaces de explicar correctamente el problema planteado. Y no son capaces porque dicotomizan inevitablemente el sujeto del objeto y, como consecuencia, dicotomizan la práctica de la teoría, quebrando así la unidad dialéctica de que ya hablé. Corriente simple verbalismo. Separada de la teoría, la práctica no es otra cosa que activismo ciego. Por eso no hay auténtica praxis fuera de la unidad dialéctica, acción-reflexión, práctica-teoría. En la misma forma, no puede hacer «contexto teórico» si no es en una unidad dialéctica con el «contexto concreto». En este contexto —en el que están los hechos— nos encontramos también nosotros mismos, envueltos por lo real pero sin necesariamente comprender en forma crítica por qué los hechos son lo que son. Hablar de contexto teórico es expresar la búsqueda afanosa de la razón de ser de los hechos.

»En el contexto concreto, nosotros somos sujetos y objetos en relación dialéctica con la realidad. En el contexto teórico cumplimos la función de sujetos cognoscentes de la relación sujeto-objeto que sucede en el contexto concreto.

»Así se establece la unidad entre práctica y teoría, entre acción y reflexión. Sin embargo, en la medida en que ambas fases sólo pueden existir como unidad y proceso, la que de ellas se tome como punto de partida pide inmediatamente (y también contiene) a la otra. Es por esto que la reflexión únicamente es legítima cuando nos envía —tal como insiste Sartre— al contexto concreto en el cual ella busca clarificar los hechos. Obrando así, la reflexión hace más efectiva nuestra acción en relación con tales hechos. Iluminando la acción ya realizada o en vías de realización, la verdadera reflexión clarifica la acción futura la cual, en el momento preciso, podrá abrirse a una reflexión renovada.

»A la luz de estas consideraciones, me parece claro que los campesinos alfabetos no necesitan un contexto teórico (en este caso, lo que en Brasil llamábamos al «circulo de cultura») para despertar a su situación objetiva de opresión. Tal despertar tiene lugar en el contexto concreto de sus vidas. Es por la vía de su experiencia cotidiana, con toda su evidencia dramática, que se hacen conscientes de su condición de oprimidos. Pero lo que este «despertar» no les proporciona es la razón explicativa

de su situación de explotados. Esta es una de las tareas que debe realizarse en el contexto teórico. Precisamente porque la conciencia no se transforma si no es en la praxis, el contexto teórico no puede ser reducido a una especie de «centro de investigación subdesarrollado». Cada centro de cultura debe así encontrar su propia manera de transformarse en la práctica en un «centro de acción política». Si una transformación radical de la estructura social no acontece históricamente, los campesinos seguirán en la misma situación de explotación, e importa muy poco que algunos de ellos lleguen a comprender la razón profunda de que la realidad sea lo que es. Por eso es importante insistir en que cualquier desenmascaramiento de la realidad que no se oriente hacia una acción política clara en contra de la misma realidad carece de todo sentido.

«Es evidente que tal conocimiento transformador resulta imposible en el marco de lo cotidiano. Y es justamente en la unión de la práctica y la teoría, de la acción y de la reflexión, que podemos superar el carácter alienante de lo cotidiano, el cual se expresa en nuestra manera espontánea de movernos en el mundo o en lo que nuestra acción tiene de mecánico o de burocrático. De ahí nace la necesidad que uno siente de ir más allá que la simple percepción de la presencia de hechos y acontecimientos, buscando no tan sólo la interdependencia entre ellos sino también los elementos constitutivos de la totalidad de cada uno.

«Es en última instancia el movimiento dialéctico el que constituye el instrumento fundamental de conocimiento de la realidad. Este movimiento implica, por una parte que el sujeto de una acción adquiera los instrumentos oportunos para dicho conocimiento y, por otra parte, que el sujeto reconozca la necesidad de readaptarlos según lo exijan los resultados obtenidos en su aplicación. Quiero decir que los resultados del acto de conocer deberían constituir las normas para juzgar el propio comportamiento de uno...

C. DE P. — *Pasando a otro terreno (que quizá es el mismo pero mirando desde otro punto de vista), querríamos que nos hablaras de un aspecto que aparece frecuentemente en tus obras y que no siempre es bien comprendido. Para ti, una «ciencia apolítica» no es más que mistificación. Tú afirmas además que el compromiso político es un requisito ineludible y un test de la naturaleza científica de lo que el investigador investiga y de lo que el educador transmite.*

FREIRE. — Cada estudiante, maestro o investigador digno de esos nombres sabe muy bien que la llamada neutralidad de la ciencia (de la que surge la igualmente famosa «imparcialidad de los científicos») no es sino un mito necesario para las clases dominantes. Por eso es importante que ellos no confundan su compromiso con la verdad (característico de todo trabajo científico serio) con el mito de su neutralidad.

«Hay también otro aspecto. Al intentar comprender la realidad, un educador por ejemplo no puede someter la realidad a su propia verdad, so pretexto que él ve así las cosas. No podemos res-



Es por la vía de su experiencia cotidiana, que los campesinos analfabetos se hacen conscientes de su condición de oprimidos

ponder al mito de la neutralidad de la ciencia con una mistificación de la verdad. La regla es un escrupuloso respeto por la verdad. Cuando a uno lo seduce cualquier falsificación de la realidad, uno deja de ser crítico. Y a la acción que resulta de ese conocimiento acríptico (o «falso») no puede dar buenos resultados (...).

«Un analista crítico se caracteriza por su actitud vigilante ya que no se conforma con apariencias engañosas. Sabe muy bien que el conocimiento es algo que no viene dado o que no está terminado, sino un proceso social que pide una acción de transformación de los seres humanos en el mundo. Por esto no puede

aceptar que el acto de conocer surja de una simple narración de la realidad o de una proclamación de que lo que existe es lo que debe existir. Al contrario, desea transformar la realidad para que lo que ocurre de cierta manera comience a acontecer en forma distinta.

C. DE P. — *Algunos opinan que no vale la pena investigar científicamente las características de sistemas educativos que están totalmente fuera de la realidad. Partiendo, por ejemplo, del slogan de «desescolarización» se desentienden en gran medida del sistema escolar ya que nada bueno podría a su juicio salir de allí...*

La llamada neutralidad de la ciencia, no es si no un mito necesario para las clases dominantes



FREIRE. — En este momento hay ciertos pensadores y llamemos científicos sociales dedicados a la educación que están cuestionando todo el sistema de educación e insistiendo efectivamente en que no vale la pena perder el tiempo en investigar este sistema que tiene que ser reformado, porque los productos que está arrojando son productos que en realidad deforman en vez de reformarlo. De la pregunta de ustedes se llega a Iván Illich a quien yo hago una crítica. Indudablemente Illich es un hombre genial. Y en los 50 años que vienen, un historiador de la cultura o de la educación va a tener que decir que Illich existió, indudablemente.

«Pero no hay que esperar 50 años para hacer una crítica fundamental a Illich. Cuando él plantea todo el problema de la desescolarización, a mi juicio cae en un error. El se niega constantemente a discutir la cuestión ideológica, y es precisamente por esa razón que no puede alcanzar a mi juicio, la totalidad del fenómeno que él analiza.

«La impresión que uno tiene cuando estudia a Illich es que la escuela como institución aparece como poseyendo una esencia demoníaca (o que es un ente demoníaco), lo que vale decir que es inmutable porque es una esencia metafísica, algo que no se cambia. Y si ella tiene esencia demoníaca hay que superarla y hay que suprimirla.

«Existen ciertos hechos concretos en que se basa para decir esto. Sólo que estos no se analizan ideológicamente. Por ejemplo, se mira la escuela en una sociedad (anterior, muy anterior a la burguesa) en la que aparece como institución. Esto ocurre cuando las sociedades primitivas posibilitarán el apareamiento del mago y del sacerdote. La tarea del docente aparece como la del sacerdote, el mago del grupo, de la comunidad humana. Y durante siglos la educación está en manos de los magos. Solamente en

la Grecia antigua (la homérica) la educación sale de las manos de los magos y pasa a boca de los poetas. Desde esa época la actividad docente se instaura como una institución, como un sistema de control social. Pero si uno estudia, ya de ahora en nuestros días, la escuela en la sociedad de clases, encuentra que la escuela es indiscutiblemente, como dijo Iván Illich, un instrumento de control social. Y si echamos una mirada a ciertos países socialistas también lo es. Entos países socialistas también a que entonces ¿cuál es la conclusión a que llega Illich? Si la escuela fue y sigue siendo en la sociedad burguesa de un gran impacto como instrumento de control social, entonces es que metafísicamente es mala, tiene naturaleza diabólica, demoníaca.

«A mi juicio, solamente al analizar la fuerza ideológica que está por detrás de la escuela como institución social es como yo puedo comprender lo que está siendo pero puede dejar de ser. Y aun cuando en un país que hizo su revolución socialista la escuela sigue durante largo tiempo repitiendo la escuela anterior, la explicación científica para esto está en lo que un autor llama «dialéctica de la sobredeterminación», esto es que la vieja superestructura de la sociedad que fue cambiada sigue preservándose, en contradicción con la nueva infraestructura constituyéndose. Durante largo tiempo esta contradicción se da y, según lo que dice otro autor que analiza las universidades y la escuela «como fábrica de ideologías», lo que pasa es que la educación sistemática es el último bastión en caer.

«Volviendo a la pregunta que me hacían: diría sí y no.

«Puede parecer una respuesta vacía, pero quiero explicarme. En primer lugar: no es la escuela la que cambia la sociedad sino que es la sociedad que hace la escuela y, al hacer la escuela, se hace con ésta, dialécticamente. Se-

gundo: hoy en embargo áreas que no son neutras, claro, que pueden y deben ser analizadas y estudiadas hoy. Aun cuando comprenda los momentos de activismo de una sociedad, les confieso que tengo un miedo tremendo al activismo...

C. DE P. — Sigamos con el tema de que hablas. Se está insistiendo mucho (quizá a partir de ciertas posiciones de Illich) en que lo importante dentro de la educación y dentro de la escuela lo criticable dentro de la escuela no es el problema del contenido, que finalmente no tendría tanta influencia, sino que es el problema de la forma, y que es la forma la que puede llegar a modificar incluso las conductas.

FREIRE. — Pues bien, yo les diría lo siguiente: yo parto de no dicotomizar la forma del contenido. Como ya lo he dicho antes, creo, encuentro que hay una unidad dialéctica, la misma que hay entre contenido y método. Desde el momento en que yo dicotomizo los métodos, los caminos, los objetivos, los contenidos, los dicotomizo también de la claridad y de la intención del educador que en este caso es política y es ideológica. Entonces yo no comprendo la realidad y caigo en equívocos. De esta manera, no creo que el problema se reduzca a una transformación simple de la forma como tampoco a tomar un nuevo contenido y echarlo dentro de un viejo depósito que tampoco funciona.

«Por ejemplo, si yo tomo el conocimiento existente sobre cigarrillos, asumir un conocimiento existente así, como algo concluido, me lleva a asumir una posición y a dividir también la sociedad entre los que poseen este conocimiento y los que no lo poseen. En este momento yo tengo una teoría del conocimiento. Y mi práctica pedagógica estará en adelante condicionada por la epistemología, por esta teoría del conocimiento asumida. Yo poseo el conocimiento existente, tú no lo posees. Entonces, mi práctica pedagógica consiste en transferirte el conocimiento que yo conozco, porque tú no lo conoces.

«Sin embargo, yo parto de una diferente percepción de la realidad, y esto implica una ideología. La percepción anterior es la típicamente dominante. Tanto la percepción como la práctica pedagógica que se deduce de ella corresponden a una sociedad de clase.

«Pero: ¿qué pasa si yo no distingo el conocimiento existente, si yo no lo separo del acto de conocer lo nuevo? No hay ningún conocimiento existente que no haya nacido de otro conocimiento que antes no existía y que al existir hoy superó uno que antes existía. Pero este conocimiento necesita de uno menor que lo reemplace, pues todo conocimiento existente está esperando para ser superado. Entonces, en este momento mismo, yo no puedo separar el conocimiento existente del conocimiento que aun no existe. Yo descubro, por lo tanto, que el conocimiento en lugar de ser un hecho es un proceso, y descubro que es un proceso que resulta de la praxis de los seres humanos sobre la realidad que ellos transforman y ahí descubro también que la teoría de ese propio conocimiento no puede preceder a lo exist-

No es la escuela la que cambia la sociedad, sino que la sociedad hace la escuela



ente de este conocimiento, sino que es la práctica (y lo que me va a dar la teoría de la práctica) lo que me hace conocer.

«En este momento entonces, ya no puedo separar aquellos que saben de aquellos que no saben, transformando a los primeros en poseedores de un conocimiento existente para transferirlo a aquellos que no saben. Por ello, conocer es para mí buscar en comunión a través de la praxis que yo analizo. Esto es lo que constituye la unidad entre teoría y práctica. Y esto es lo que la escuela o la universidad no hacen, porque ambas parten de la falsa, ingenua e ideológica concepción del conocimiento existente como poseído.

«Ya ves lo que quiero decir: la cuestión de la escuela no es tanto la de preguntar qué nuevos contenidos van a cambiar las cosas. Hay que hacer una reformulación desde el comienzo. Pero toda esta reformulación encuentra que el punto de partida está en el poder. Y el problema es justamente discutir la cuestión del poder...

C. DE P. — De todo lo que hemos estado conversando aparece algo claro: la concientización no debe ser en tu opinión un método mágico sino la manera de nombrar un proceso colectivo. Pero mucha gente no lo entiende así, como nos decías al comienzo de la entrevista. ¿Qué haces tú en esos casos?

FREIRE. — Es justamente por eso que ustedes indican que durante los últimos cuatro o cinco años, trabajando aquí en el Consejo Mundial de Iglesias, una de mis principales tareas ha sido deshacer los mitos que envuelven a la concientización y me he transformado en una especie de «peregrino de lo obvio».

«En este peregrinar he ido aprendiendo lo importante que es tomar lo obvio como objeto de reflexión crítica: al profundizar más en algún problema descubro que no es tan obvio como parecía. Por consiguiente, aunque soy muy consciente de la frustración que a menudo produzco en el público al que me dirijo, trato de insistir no en el análisis de métodos y técnicas en sí mismos sino más bien en el carácter político de la educación, de lo que se sigue la imposibilidad de seguir siendo neutral, como es natural.

«Una vez convencido de lo imposible que es la neutralidad, no simplemente por haberlo oído o dicho sino también por verificarlo en mi propia experiencia, me vuelvo sensible a la relación entre métodos y fines, lo cual viene a ser la misma relación que entre táctica y estrategia, a la que ustedes aludían hace un rato. En vez de sobreestimar ingenuamente los métodos, los descubro sirviendo ciertos fines, en función de los cuales tales métodos son creados y reformados las veces que sea necesario.

«Quizá sea la mitificación de los métodos y técnicas (ahora estoy solamente pensando en voz alta) y la reducción de la concientización a ciertos métodos y técnicas usados sobre todo en América Latina en el campo de la alfabetización de adultos lo que explique, por lo menos en parte, las afirmaciones que escucho frecuentemente y que dicen que la concientización constituye una espe-



En la historia se hace lo que es históricamente posible y no lo que nos gustaría hacer

cie de «exotismo tropical», algo típicamente del Tercer Mundo...

C. DE P. — Es cierto; muchas veces hemos escuchado la misma canción: «Paulo Freire es para los países pobres, pero en Europa no tiene nada que aportar». ¿Qué piensas tú de la aplicación de la concientización en el mundo desarrollado?

FREIRE. — No deseo volver, en esta conversación, a un análisis que ya hice en mis libros sobre la existencia de un Tercer Mundo en el Primer Mundo y de un Primer Mundo en Tercer Mundo. Simplemente quiero llamar la atención sobre el hecho de que la concientización no es un privilegio del Tercer Mundo ya que es simplemente un fenómeno humano.

«Como seres concientes, en relación dialéctica con la realidad objetiva sobre la que actúan, los seres humanos están envueltos en un proceso permanente de concientización. Lo que cambia, en el tiempo y en el espacio, es el contenido y los objetivos de la concientización. Su fuente original se encuentra en el lejano momento que Teilhard de Chardin llama «hominización»; desde esa época los seres humanos han sido capaces de descubrir la realidad en la que trabajan, de conocerla y además de tomar conciencia de que la conocían.

«El problema que se presenta no es entonces la viabilidad o inviabilidad de la concientización en las llamadas «sociedades complejas», sino más bien la inoportunidad de trasplantar lo que ha sido hecho con ciertas modalidades o en ciertas áreas de América Latina a otro espacio histórico sin el debido respeto por la situación diferente. Como hombre del Tercer Mundo conozco bien lo que significa sufrir el poder ideológico de alienaciones que son fruto de los trasplantes al servicio de la dominación. Yo que siempre he estado contra los que dominan no voy a ser quien los defienda hoy...

«Pero entendámonos: aparte de lo indeseable que resulta «trasplantar» la concientización, también hay otra cosa indeseable: burocratizar la concientización, institucionalizarla. Cuando esto sucede, se transforma en una lista de soluciones, lo cual es aun otro modo de mitificarla.

C. DE P. — Tus planteamientos son interesantes. Sin embargo, muchas veces quienes los escuchan son gente que se pregunta: ¿qué podemos hacer? En tu propia experiencia: ¿cómo ves tu teoría puesta en práctica en una situación en que el pueblo aún no puede realizar lo que considera indispensable?

FREIRE. — Creo que lo que necesitamos en primer lugar es conocer qué tipo de educación necesita realmente el pueblo. Nosotros quizá discutimos muchas veces sobre el contenido de una educación para el pueblo, sin comprometernos nosotros con las exigencias concretas que ésta plantea. A menudo el pueblo no necesita esa forma de educación sistemática que nosotros tratamos de proporcionarle. Pero una vez más, pienso que el punto central de la pregunta de ustedes se refiere a la organización de la sociedad en que viven. Y la manera de resolver el problema que allí se plantea no depende solamente de las condiciones materiales de la sociedad sino también de su orientación ideológica y política...

C. DE P. — Te agradecemos tus palabras, tu interés hacia nuestros lectores y hacia nosotros. Paulo, hasta pronto.

(1) De acuerdo con el entrevistado, parte de ciertas respuestas suyas las hemos recogido de textos con que Freire contestó a algunas de nuestras preguntas: revista Risk, vol. 11, n.º 1, 1975, de Ginebra; IDAC, n.º 1, 1974, de Ginebra; CUADERNOS DE EDUCACION, n.º 11, 1975, de Venezuela. Esto explica el tono especialmente reflexivo de alguna de sus comentarios.

(2) Paulo Freire hace sin duda referencia a situaciones latinoamericanas específicas.

...nuevas
de su
no el
ndose
duca-
tual.

974,
su
má-
de
su
im-
nte
ro-
co,
no
c-
u-
a,
a
e



Illich/Freire

Críticas a los planteamientos de Illich en posiciones de tipo marxista se encuentran en:

Herbert Gintis, «Critique de l'illichisme», París, revista Les Temps Modernes, n.º 314-315, 1972, pp. 525-557; «Towards a political economy of education: a radical critique of Ivan Illich's Deschooling society», Harvard Educational Review, n.º 1, 1972, pp. 70-96.

La Nouvelle Critique, París, n.º de abril, noviembre, diciembre 1971, etc.

Entre los debates más interesantes originados por las proposiciones de Iván Illich figuran sin duda los siguientes:

- «Illich en débat», revista Esprit, París, n.º 412, marzo 1972, pp. 321-408.
- «Avancer avec Illich», revista Esprit, París, julio-agosto 1973.
- «After deschooling, what?», Iván Illich, Herbert Gintis, Colin Greer, etc., etc., New York, Harper and Row, 1973, 162 pp.

Paulo Freire

La obra de este autor se extiende en el tiempo desde que, como profesor de la Universidad de Recife, diera una primera forma al que luego sería conocido como método psico-social. Vale decir que la primera etapa de sus publicaciones muestra una muy clara insistencia pedagógica, en un período en que su propia práctica exigía clarificar y consolidar una aproximación eminentemente operacional del problema de la alfabetiza-

ción. Con más perspectiva y experiencia, Freire comenzó, a fines de la década del 60, una segunda etapa en que la preocupación sociológica pasó a ser decisiva y su reflexión a ocuparse más directamente de las determinaciones sociales de la educación y del carácter de clase de la transmisión de la ideología. Profundamente abierto al diálogo y acostumbrado a la evolución y al cuestionamiento propios, Paulo Freire pudo ofrecer en todo este período obras capaces de autocritica y de gran riqueza ideológica. Como cristiano practicante, nunca dejó de lado preocupaciones próximas a la teología; su trabajo en el Consejo Ecueménico de Iglesias de Ginebra le brinda actualmente un marco propicio para que extienda su reflexión sobre la concientización al campo de la iglesia institucional y de la «teología de la liberación», reflexión que comienza a sistematizarse en ciertos textos. (Sus obras son citadas aquí por orden de publicación original, aunque éste no corresponda al de su aparición en España.)

A. La obra de Paulo Freire

«La educación como práctica de la libertad» (Buenos Aires, Siglo XXI, 1973). Apareció originalmente en portugués en 1965 y en castellano en 1966, este libro profético dio muchas veces la vuelta por todo el continente latinoamericano, siendo editado en múltiples ocasiones en forma de libro, cartilla o ciclostilado. El tema de la obra es el análisis de la sociedad brasileña, considerada en cierta manera como paradigma de una sociedad anti-democrática. Dentro de este análisis se inserta una extensa y aguda descripción de lo que Freire llama la «cultura del silencio» y que reside en la «asimilación» que el siervo hace de la cultura de su amo. Termina la obra con una presentación por

IVAN ILLICH

EN
BARRAL EDITORES



LA SOCIEDAD DESESCOLARIZADA

Oponiendo escolarización a educación, ILLICH conmina al lector a una crítica radical de los mitos y de las instituciones sobre los que se asienta un mundo progresivamente deshumanizado.

LA CONVIVENCIALIDAD

El más importante de sus libros, la exposición más general y ambiciosa de su pensamiento original, intenta ser una teoría acerca de los límites naturales del crecimiento de la sociedad humana.

ENERGIA Y EQUIDAD

ILLICH analiza la trabazón estructural mediante la cual los organismos médicos, legales, educacionales y aquellos que hacen un consumo relativamente elevado de energía imponen un monopolio paralizante sobre la sociedad contemporánea.

NEMESIS MEDICA (LA EXPROPIACION DE LA SALUD)

"La medicina institucionalizada ha llegado a convertirse en una grave amenaza para la salud". "Hay que reconocer el carácter político de este proceso al que denominaré medicalización de la vida", dice ILLICH en este libro en el que analiza en profundidad uno de los problemas más graves de las sociedades contemporáneas.

DISTRIBUCIONES DE ENLACE

Ausias March, 49 - Barcelona

menorizada del método de alfabetización-concientización de campesinos analfabetos.

«*Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo*» (revista de la Universidad de Recife, abril 1963). Este número especial de la revista está dedicado a la presentación teórica, metodológica y práctica del método de Paulo Freire a cargo del equipo brasileño que llevó a cabo en ese mismo período la alfabetización de alrededor de 200.000 campesinos del nordeste brasileño, antes del golpe militar de 1964.

«*Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*» (Buenos Aires, Siglo XXI, 1973). Aparecido originalmente en Chile en 1969, este pequeño libro desarrolla originalmente en Chile en 1969, este pequeño libro desarrolla originalmente las ideas básicas de la concepción de Freire: no toda educación es buena ya que hay fundamentalmente de dos tipos, una «domesticadora» y otra «liberadora». Si la educación liberadora va en la misma línea que los postulados de la «concientización», la domesticación consiste justamente en transmitir una «concepción bancaria» de la educación: imposición del saber por parte del educador que lo deposita como un bien en la cabeza de un educando pasivo e inerte. Freire muestra que toda práctica social se inscribe en una de las dos alternativas, y ejemplifica abundantemente dicha concepción bancaria vehiculada por muchos técnicos agrícolas durante la reforma del agro chileno antes de la Unidad Popular.

«*La pedagogía del oprimido*» (Buenos Aires, Siglo XXI, 1974). Esta obra apareció originalmente en inglés en 1970. Recoge las reflexiones de su autor, después de su partida de Chile tras cuatro años de fecundo trabajo de formación de cuadros educativos y de acción de terreno en las campañas chilenas. La «pedagogía del oprimido» se refiere por una parte al proceso complejo y largo de interiorización que sufren los campesinos (y como ellos todas las clases explotadas en América Latina) de la lengua, los valores y la cosmovisión de la burguesía terrateniente (expresión aquí de la clase dominante). Por otra parte, el término «pedagogía del oprimido» hace mención a la postura teórica y pedagógica que permite no sólo el despertar genérico sino ante todo la toma de conciencia crítica y la acción transformadora colectiva de las clases dominadas.

«*Cultural action for freedom*» (Londres, Penguin, 1972). Explicación y desarrollo de las características y condiciones del proceso de concientización, presente en todos sus trabajos anteriores, y definido aquí como «acción cultural por la libertad».

B. Obras sobre Paulo Freire

Múltiples equipos han desarrollado la obra del pedagogo brasileño. Se destacan:

- Revista *Terre Entière*, París, marzo-abril 1969.
- Revista *IDOC*, París, n.º 29, 1969.
- «*Se vive como se puede*», Uruguay, 1970 (relación colectiva de los resultados de la aplicación del método Freire en barriadas de Montevideo).
- Curso de Marcela Gajardo, París, INODEP, ciclostil, 1970.

Entre numerosos estudios sobre Freire, cabe mencionar algunos recientes:

- S. Sánchez, «Una pedagogía para el adulto», Madrid, Zero, 1974, 92 pp.
- J. Javier Echevarría, «Escuela y concientización», Madrid, Zero, 1974, 102 pp.
- A. Silva, «La escuela fuera de la escuela», Madrid, Atenas, 1973, 111 pp.

Las aportaciones de Paulo Freire han dado lugar a múltiples polémicas entre las que merecen citarse:

- «Paulo Freire: l'alphabétisation par la conscientisation», revista *Discussion sur l'alphabétisation*, Unesco, Teherán, 1974, 228 pp.
- «Conscientisation and deschooling», revista *Risk*, Ginebra, vol. 11, n.º 1, 1975, 60 pp.