

Educación y transformación social en el pensamiento latinoamericano

Por *Andrés* DONOSO ROMO*

I. Introducción

A MEDIADOS DEL SIGLO XX, reflexionar sobre los vínculos entre la educación y transformación social era un asunto que no necesitaba mayor justificación. Y es que de una u otra manera la miseria y la violencia que golpeaban a las sociedades latinoamericanas hacían que una parte importante de la población, tal vez la mayoría, sintiera que los cambios de fondo eran tan necesarios como improrrogables, motor que impulsaba a explorar todas las vías que pudieran propiciarlos y entre los que estaba la educación. Cuando a fines de la década de 1970 la lucha por la hegemonía comenzó a inclinarse hacia posiciones neoliberales, encarar sistemáticamente la pregunta sobre cómo propiciar transformaciones profundas en la sociedad se fue tornando una empresa cada vez más difícil. Pese a este adverso escenario, todavía hoy, a mediados de la segunda década del siglo XXI, muchas personas mantienen un vivo interés por ahondar en estas cuestiones, sobre todo quienes trabajan directamente con los sectores populares y se preguntan, tal como lo hacen profesores, funcionarios públicos y otros trabajadores sociales, por los pasos que es posible dar para acercarse a una sociedad más justa. A todos ellos van destinadas estas palabras.

A sabiendas de que son muchos los caminos para pensar los vínculos entre la educación y la transformación social, y sin la intención de desmerecer otras posibles entradas, se ha escogido encararlos a partir de las contribuciones que hizo el pensamiento latinoamericano de mediados del siglo XX. Una opción que, se asume, posee al menos dos grandes fortalezas: permite que nos apropiemos de un momento en que la reflexión sobre estos asuntos estaba en un punto crítico y favorece la comunicación entre todos aquellos que tienen en las ideas de estas décadas algunos de los principales antecedentes de sus convicciones actuales.

* Investigador del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha, Chile; e-mail: <andres.donosoro@upla.cl>.

Para introducirnos en el pensamiento latinoamericano de estos años ahondaremos en las contribuciones de tres destacados intelectuales: el austriaco-mexicano Iván Illich (1926-2002), el brasileño Paulo Freire (1921-1997) y el argentino-cubano Ernesto Guevara (1928-1967). Idearios elegidos porque se consideran especialmente representativos e influyentes, sitial que consiguieron, entre otras razones, por ser holísticos y accesibles.

El carácter holístico de sus comprensiones se evidencia en la persistente preocupación por dotar de sentido a lo reflexionado, por enmarcar las ideas en sus contextos tanto políticos como económicos y, además, por no perder de vista sus desdoblamientos o aplicaciones prácticas. Todas estas cualidades los diferencian de numerosos científicos sociales que operan sin tener mucha claridad sobre los fines a los que quieren aportar.¹

Sus entendimientos fueron accesibles en tanto utilizaron un lenguaje compartido por quienes se desvivían por la transformación social, lo que hacía que los lectores se sintieran incluidos dentro de la trama argumental. Una sensibilidad que adquirieron involucrándose activamente en las redes intelectuales de su tiempo y, más importante aún, empapándose tanto de los problemas como de los anhelos de la población regional.

Todas estas características hicieron que sus trabajos fueran tan originales como pertinentes y tan estimulantes como provocadores. Cabe consignar, sin embargo, que por encontrarse en medio de la férrea batalla de ideas que en estas décadas envolvía a la región, sus posiciones por lo general no consiguieron dialogar ni siquiera con aquellas posturas que políticamente podrían entenderse como más cercanas.² A la larga tal escenario tendió a aislar sus posiciones e incidió en que se propagara la percepción de que serían idearios únicos o excepcionales, comprensión que se acentuará, aún más, con el manto de desprestigio con que el neoliberalismo cubrirá todo lo que se asocie a transformaciones profundas o revolucionarias.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, hacer dialogar los postulados de Illich, Freire y Guevara no sólo permitirá constatar que coincidían en el propósito de procurar un futuro mejor para toda la población (incluidos los opresores), en la convicción de que

¹ Véase José Medina-Echavarría, *Filosofía, educación y desarrollo*, México, Siglo XXI, 1967, p. 53.

² Véase Claudia Gilman, *Entre la pluma y el fusil: debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.

la revolución era impostergable y en el entendimiento de que la educación desempeñaba importantes funciones. También permitirá apreciar que diferían sobre la manera de alcanzar estas metas y, lo que aquí más interesa, en los aportes que en este mismo sentido podían hacerse desde la educación.

II. Educación y transformación social: Iván Illich, Paulo Freire y Ernesto Guevara

EN textos como *Hacia el fin de la era escolar*, Iván Illich entendía, en lo esencial, que la escolarización entorpecía cualquier transformación sustantiva de la sociedad. Por ello, si se deseaba aportar a tan nobles fines, lo que debía hacerse era acabar con el sistema escolar y, más específicamente, terminar con la obligatoriedad de la escuela.³ Propósitos que distaban mucho de querer destruir la educación, como han sugerido lectores poco cuidadosos, o de buscar dismantelar la escuela, como han pregonado tantos intérpretes poco informados.

Illich entendía que desde el sistema escolar era imposible propiciar transformaciones significativas pues éste era completamente funcional a la industrialización, modo de producción que, tanto en sus variantes capitalistas como socialistas, era considerado el responsable último de toda opresión. De hecho comprendía que la escuela era la fábrica cultural por excelencia pues ahí los profesores, cual obreros, suministraban a los estudiantes contenidos estandarizados, mediante métodos también normalizados, con el fin de conseguir un objetivo invariable: que fueran buenos consumidores de bienes y servicios industriales.⁴

Acabar con el sistema escolar permitiría, por tanto, terminar con un dispositivo de legitimación de la estrategia económica opresiva y posibilitar la construcción de otro sistema educacional. Uno que no procurara instalar disposiciones que alentarán el

³ Véanse, entre otros textos de Iván Illich, *Bolivia y la revolución cultural*, La Paz, Ministerio de Educación/Fundación Rosa Agramonte, 1970, pp. 11-12; *Hacia el fin de la era escolar*, Cuernavaca, Mor., CIDOC, 1971 (*Cuadernos CIDOC*, núm. 65), pp. 6-5; *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?* (1968), Buenos Aires, Búsqueda, 1973, pp. 12 y 23; y CELADEC, *Diálogo Iván Illich-Paulo Freire: análisis crítico de la “desescolarización” y “concientización” en la coyuntura actual del sistema educativo*, Buenos Aires, Búsqueda/CELADEC, 1975 (*Materiales de Estudio de los Círculos de Investigación*), p. 38.

⁴ Véanse, entre otros pasajes de Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 3], pp. 3/13 y 3/19; “La alternativa de la enseñanza”, en Iván Illich *et al.*, eds., *Alternativas a la educación*, Buenos Aires, Apex, 1978, p. 13; y *Obras reunidas*, México, FCE, 2006, vol. I, p. 301.

progreso incesante y la abundancia de bienes materiales, como la competitividad o el individualismo, sino que apuntara a satisfacer los intereses particulares de los estudiantes y, en último término, que sembrara en los involucrados la aspiración al Buen vivir —no al vivir mejor.⁵

¿Cómo podría avanzarse hacia la concreción de este ideario? Aunque Illich comprendía que la industrialización podía cuestionarse desde diferentes frentes, entendía también que era en el plano educacional donde había más posibilidades de éxito. Y es que era ahí, precisamente, donde sus contradicciones se evidenciaban más claramente. Tal comprensión puede aprehenderse mejor si se repara que en aquellos años entre los agentes más activos en la lucha contra los modelos opresivos,⁶ se encontraban los estudiantes universitarios, al punto que varias organizaciones revolucionarias de América Latina los contaban entre sus filas como importantes contingentes.⁷ No obstante, Illich mismo aclaraba que no era desde dentro del sistema escolar que se conseguiría la alternativa, sino levantando experiencias de concientización que permitieran a las personas apreciar los mecanismos que les constreñían, paso fundamental en la construcción de un sistema educacional diferente, orientado a procurar la felicidad de las personas sin importar los intereses de las instituciones, fábricas o mercados.⁸ En sus palabras:

Un movimiento de liberación que comience por la escuela, y esté además basado en la conciencia por parte de maestros y alumnos de que se hallan en una situación de mutua explotación —donde cada uno de ellos es a la vez explotado y explotador—, puede ser el anuncio de las estrategias revolucionarias para el futuro. Un programa radical que lleve a cabo la desescolarización puede entrenar a la juventud en un nuevo estilo de revolución

⁵ Al respecto consúltense, entre otras obras de Illich, *Bolivia y la revolución cultural* [n. 3], p. 15; *Hacia el fin de la era escolar* [n. 3], pp. 2/8, 3/15 y 7/17; y “Después de la escuela, ¿qué?” (1971), en Iván Illich et al., *Un mundo sin escuelas*, México, Nueva Imagen, 1982, pp. 12-13.

⁶ Visión compartida, entre otros autores, por Philip Coombs, *La crisis mundial de la educación* (1968), Barcelona, Ediciones 62, 1978, p. 6. Véanse también de Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 3], pp. 3/5 y 3/6; y “El derrumbe de la escuela: ¿problema o síntoma? (borrador para una discusión)”, en Iván Illich et al., *Crisis en la didáctica*, Buenos Aires, Axis, 1975, p. 33.

⁷ Marcelo Ridenti, *O fantasma da revolução brasileira* (1993), São Paulo, UNESP, 2010, p. 116.

⁸ Argumentación basada en dos obras de Illich: *Hacia el fin de la era escolar* [n. 3], pp. 3/33, 4/2 y 4/17; y *La convivencialidad* (1973), México, Posada, 1978, pp. 38, 39 y 54.

necesario para desafiar a un sistema social que reglamenta la “salud”, la “riqueza” y la “seguridad” obligatorias.⁹

Paulo Freire, en tanto, postulaba que la educación, escolarizada o no, podía contribuir a la transformación profunda de la realidad. No obstante, él insistía en que no existía una educación única y que las alternativas diferían tanto en los medios como en los fines: unas se proponían servir a los intereses de los sectores dirigentes y favorecer la conservación del *estatu quo* al desincentivar o domesticar cualquier indicio de rebeldía; otras se decidían a ser funcionales a las luchas de los sectores populares al fortalecer las comprensiones que invitaban a participar activamente en los procesos conducentes a destruir las estructuras de dominación.¹⁰

En obras como *Pedagogía del oprimido*, este intelectual planteaba que era necesario fortalecer las experiencias en educación popular, aquellas iniciativas que los mismos sectores populares impulsaban para educarse, pues así podía crearse conciencia de lo vital que era que se involucraran en las luchas contra la opresión. Más puntualmente, se podían desenmascarar los mecanismos de la dominación, denunciar las estrategias usadas por los sectores dominantes para perpetuar el injusto orden de cosas y develar las inconsistencias en que caían los que pretendían contribuir a la emancipación de los sectores populares pero que sólo aportaban en sentido contrario.¹¹ Estos últimos, a los que llama sectarios, alardeaban de saber muy bien cómo sería el futuro y terminaban desincentivando la participación social porque transmitían la convicción de que cualquier acción individual no afectaría el resultado final, por el contrario, propagaría la comprensión de que el triunfo era inevitable, y que ocurriría independientemente de los esfuerzos particulares que se realizaran.¹²

⁹ Illich, *Hacia el fin de la era escolar* [n. 3], p. 3/28.

¹⁰ Consúltense, entre otras obras de Paulo Freire: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, Río de Janeiro, Paz & Terra, 1982, pp. 43 y 89; *Pedagogia do oprimido* (1970), Río de Janeiro, Paz & Terra, 2005, pp. 80-85; y *Educação como prática da liberdade* (1967), Río de Janeiro, Paz & Terra, 2007, pp. 44 y 100-101.

¹¹ Véanse, de Paulo Freire: *Extensão ou comunicação* (1969), Río de Janeiro, Paz & Terra, 1982, p. 24; *Educação e mudança*, Río de Janeiro, Paz & Terra, 1983, p. 54; y *Educação como prática da liberdade* [n. 10], pp. 44, 66 y 97-98.

¹² Véanse, de Paulo Freire: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* [n. 10], pp. 9-10; *Pedagogia do oprimido* [n. 10], pp. 27-29; *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1992), São Paulo, Paz & Terra, 2006, p. 39; *Educação como prática da liberdade* [n. 10], pp. 59-60; y *A sombra desta mangueira* (1995), São Paulo, Olha d'Água, 2010, pp. 38 y 65.

Freire también entendía que si campeaba la opresión, la educación popular contribuiría a generar condiciones subjetivas que impulsaran a las personas a sumarse a las luchas de liberación, tal como había sucedido en el Brasil de las “reformas de base” o en el Chile de la “Revolución en libertad”. En tanto, una vez rotas las cadenas de la dominación y puestas en marcha las transformaciones estructurales, la educación popular debía confundirse con el sistema de educación nacional para defender y profundizar lo logrado, siendo eso lo que propuso tanto en la Nicaragua como en la Granada revolucionarias.¹³ En uno de los pasajes más claros sobre este asunto puntualiza:

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá dos momentos distintos. El primero, donde los oprimidos van desenmascarando el mundo de la opresión y comprometiéndose en la praxis con su transformación. El segundo, donde luego de transformada la realidad opresora esta pedagogía deja de ser del oprimido para serlo de los hombres en proceso de permanente liberación.¹⁴

Por su parte, Ernesto Guevara también pensaba que en los procesos de transformación social la dimensión cultural era importante, además de desempeñar funciones diferentes según el momento que vivieran las luchas populares. Así, mientras concebía que la educación tenía una relevancia secundaria en la etapa signada por la liberación, la limitaba a la función de enseñar las artes de la guerra o a estrechar los lazos de confianza entre los guerrilleros y la población local. Una vez liberada la sociedad, es decir, una vez iniciada la revolución, ella adquiriría una importancia cardinal en el sentido que debía ensanchar el camino abierto mediante la conformación de una plataforma simbólica adecuada a los nuevos rumbos.¹⁵

¹³ Freire, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* [n. 10], pp. 82 y 84.

¹⁴ Freire, *Pedagogia do oprimido* [n. 10], p. 46. La traducción me pertenece.

¹⁵ Véanse las siguientes obras de Ernesto Guevara: *Educación y hombre nuevo*, La Habana, Editorial Política, 1989, pp. 102-103; *Obras escogidas, 1957-1967*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1991, vol. I, pp. 121, 124, 191, 192, 225, 227, 251 y 273; y vol. II, pp. 24 y 37-38; *Obras escogidas*, Santiago de Chile, Resma, 2004, pp. 126-127 y 227; *Obras completas*, Bogotá, Solar, 2006, pp. 7, 31, 497, 498, 539, 549 y 611; *Pasajes de la guerra revolucionaria (Congo)*, Querétaro, Qro., Ocean Sur, 2009, pp. 94-95; y *Diario de un combatiente (Sierra Maestra-Santa Clara, 1956-1958)*, Querétaro, Qro., Ocean Sur, 2011, pp. 50, 158, 165 y 167.

Su experiencia como hombre de Estado le enseñará que lo fundamental, como expresara en *El socialismo y el hombre en Cuba*, era que la educación, lo mismo que todas las iniciativas culturales emanadas desde el gobierno revolucionario, contribuyera a generar en las personas esas disposiciones de ánimo que les incitaran a poner a la colectividad por sobre los intereses individuales. En una sola frase, debía conformar a ese “hombre nuevo” que diera vida a la “nueva sociedad”. Y en esa tarea, insistía, no tenían que escatimarse esfuerzos, todo el sistema educacional debía orientarse en esa dirección, utilizarse todos los medios de comunicación disponibles y, principalmente, predicar con el ejemplo.¹⁶ Aquí uno de los pasajes donde mejor aborda este punto:

La educación directa adquiere una importancia mucho mayor. La explicación es convincente porque es verdadera; no precisa de subterfugios. Se ejerce a través del aparato educativo del Estado en función de la cultura general, técnica e ideológica, por medio de organismos tales como el Ministerio de Educación y el aparato de divulgación del partido. La educación prende en las masas y la nueva actitud preconizada tiende a convertirse en hábito; la masa la va haciendo suya y presiona a quienes no se han educado todavía. Ésta es la forma indirecta de educar a las masas, tan poderosa como aquella otra.

Pero el proceso es consciente; el individuo recibe continuamente el impacto del nuevo poder social y percibe que no está completamente adecuado a él. Bajo el influjo de la presión que supone la educación indirecta, trata de acomodarse a una situación que siente justa y cuya propia falta de desarrollo le ha impedido hacerlo hasta ahora. Se autoeduca.¹⁷

Para Guevara, por tanto, las transformaciones estructurales sólo advendrían luego de consumada la victoria militar. Lo que no significaba que en las luchas de liberación debían desestimarse los medios pacíficos, como la misma educación liberadora, sino tener presente que ellos, por sí solos, no podían asegurar las conquistas. Dicho con otras palabras, pensaba que había que avanzar lo más posible por los senderos de la paz pero, paralelamente, había que prepararse para el enfrentamiento armado. Esto porque el imperio y sus aliados locales nunca regalarían posiciones, las disputarían

¹⁶ Revisese, entre otros pasajes de Guevara, *Educación y hombre nuevo* [n. 15], pp. 42-43.

¹⁷ Guevara, *Obras completas* [n. 15], p. 172.

con todos los medios que tuvieran a su disposición, incluidos los violentos.¹⁸

Guevara, por su parte, consideraba prioritario asegurar la independencia política y económica de las sociedades latinoamericanas, pues sólo después de alcanzados estos objetivos podían destinarse esfuerzos a enriquecer los planos sociales o culturales de la población. Esto no quiere decir que la política o la economía fueran un fin en sí mismo, pues era enfático en sostener que la finalidad última era la dignidad y bienestar de las personas, sino que pensaba que sin el control de las decisiones, sin el gobierno de los instrumentos económicos, no era sensato pensar en la construcción de experiencias educacionales al servicio de los sectores populares.¹⁹

III. Pensamientos complementarios, coincidentes y discordantes

COMO ha quedado en evidencia, los tres pensadores estudiados rondaban temas afines bajo perspectivas similares, es decir, estaban en sintonía intelectual. Y no podía ser de otro modo pues además de posicionarse en el mismo continente para reflexionar sobre problemas comunes, se apoyaban en corrientes de pensamiento hermanas que se valían de los mismos conceptos para conseguir un solo objetivo: la liberación.

Esta sinergia es la que permite entender como complementarios los mejores aportes de cada uno al esclarecimiento de la relación entre educación y transformación social. En este sentido, Illich realizó una contribución contundente con su crítica al sistema escolar, sobre todo cuando denuncia que el objetivo último de esta institucionalidad no sería educar a los estudiantes, sino insertarlos pasivamente en el modo de producción imperante. Freire, en tanto, hizo un aporte sustancial al develar la existencia de una pedagogía del oprimido al lado de una pedagogía del opresor, paso que le permite sostener que algunas modalidades educacionales serían más afines a los intereses de los sectores populares y sentar las bases para entender por qué no toda educación es igualmente deseable. Guevara, por su parte, colaboró de manera decisiva al

¹⁸ Véanse, de Guevara, *Obras escogidas, 1957-1967* [n. 15], vol. II, pp. 474 y 483; y *Obras completas* [n. 15], p. 256.

¹⁹ Véanse, de Guevara, *Obras escogidas, 1957-1967* [n. 15], vol. II, pp. 42-43; y *Obras completas* [n. 15], pp. 16, 209, 218 y 248-249.

identificar que en sociedades revolucionadas la educación, como toda política cultural, debía conseguir que las personas pusieran el bienestar colectivo por sobre los intereses personales, es decir, que se tornaran revolucionarias.

Además de los aportes sustanciales de cada uno al esclarecimiento de distintas aristas de la problemática estudiada, sus perspectivas también muestran importantes puntos de encuentro. Una de sus coincidencias más relevantes es la importancia que otorgan a la educación en la conformación de una nueva sociedad, aspecto que los distancia de otros pensadores que, amparándose en el sentido común, aseguraban que la educación era buena o mala en sí misma. Y no obstante que se resistían a pensar que la educación lo podía todo, que era la clave para solucionar cualquier dificultad o para alcanzar un mejor futuro, tampoco pensaban que era irrelevante al punto de no valer la pena reflexionar sobre ella. Creían que la educación era importante porque ayudaba a construir sociedades más justas.

No obstante, los antecedentes expuestos también muestran que no concordaban en todo. Diferían, por ejemplo, en el valor que le asignaban a la concientización. Y es que mientras para Illich era fundamental en el sentido de que representaba el punto de partida de cualquier proceso libertario, para Freire tenía una importancia subordinada a la práctica que a partir de la toma de conciencia advendría y, para Guevara, sólo cobraba sentido una vez que se había triunfado en la lucha por la liberación.

Ahondando un poco más en lo expuesto, podemos precisar que para Illich la concientización representaba un fin en sí misma en la medida en que lo primordial era lograr que las personas tomaran conciencia de las cadenas que las oprimían, pues sólo así se neutralizaría el poder que los mantenía cautivos. Dicho de otro modo, conociendo las características particulares de las instituciones escolares podría obtenerse un usufructo de ellas sin que sus dinámicas opresivas afectaran a sus beneficiarios.²⁰ En sus palabras:

El servicio educación y la institución escuela se justifican mutuamente. La colectividad sólo tiene una manera de salir de ese círculo vicioso, y es tomando conciencia de que la institución ha llegado a fijar ella misma los fines: la institución presenta valores abstractos, luego los materializa encadenando al hombre a mecanismos implacables. ¿Cómo romper el

²⁰ Véase Illich, *La convivencialidad* [n. 8], pp. 39 y 103.

círculo? Es necesario hacerse la pregunta: ¿quién me encadena, quién me habitúa a sus drogas? Hacerse la pregunta es ya responderla. Es liberarse de la opresión del sin sentido y de la falta, reconociendo cada uno su propia capacidad de aprender, de moverse, de descuidarse, de hacerse entender y de comprender. Esta liberación es obligadamente instantánea, puesto que no hay término medio entre la inconsciencia y el despertar. La falta, que la sociedad industrial mantiene con esmero, no sobrevive al descubrimiento que muestra cómo las personas y las comunidades pueden, ellas mismas, satisfacer sus verdaderas necesidades.²¹

Freire, en tanto, veía que la concientización era relevante pero sólo como parte constitutiva de ese motor revolucionario que para él era la praxis, es decir, como detonante de acciones basadas precisamente en dicha toma de conciencia. Él creía que así como las iniciativas que no fueran precedidas de un pensamiento consciente no contribuirían a objetivos revolucionarios, la toma de conciencia que no fuera refrendada en un actuar consecuente tampoco serviría a tales fines.²² Comprensión que enunciaba con sentencias como la que sigue:

Sé muy bien que la concientización, entendiéndola como reflexión crítica sobre la realidad y anuncio de otra realidad, no puede prescindir de la acción transformadora pues sin ella no se concreta dicho anuncio.

Sé muy bien que la sola superación de la percepción ingenua de la realidad por una visión crítica no es suficiente para que las clases oprimidas se liberen. Para lograrlo necesitan organizarse revolucionariamente y revolucionariamente transformar la realidad. Esta organización demanda, por tanto, una visión consciente que implica la clarificación de lo que se encuentra opaco en “lo profundo de la conciencia”.²³

Ernesto Guevara, por su parte, entendía que así como las batallas por la liberación debían ganarse independientemente de la conciencia que tuvieran los combatientes, una vez alcanzado el triunfo era vital reforzar la conciencia de la población en torno a lo relevante que era defender y profundizar lo alcanzado. Sólo así, pensaba, se construirían las bases de lo que sería la nueva sociedad.²⁴ Así

²¹ *Ibid.*, p. 54.

²² Véanse, de Freire, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* [n. 10], p. 146; *Pedagogia do oprimido* [n. 10], pp. 41, 42, 59, 89, 90 y 146; y *Pedagogia da esperança* [n. 12], p. 32.

²³ Freire, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* [n. 10], p. 94. La traducción me pertenece.

²⁴ Véanse, de Guevara, *Educación y hombre nuevo* [n. 15], p. 53; y *Obras completas* [n. 15], p. 10.

lo deja entrever en un discurso que en 1961 dirigió a estudiantes universitarios en La Habana:

Compañeros, hoy no tienen nada más que un deber: el deber de estudiar. Con ese deber están pagando todas las deudas que puedan contraer con la sociedad, con esta sociedad presente, y con todos los héroes que se inmolaron para hacer posible esta sociedad presente [...] Y ustedes honran así a todos los compañeros que todavía tendremos que caer en estas luchas, estudiando cada día más, perfeccionándose cada día más, pensando también en cada momento de debilidad que están esperando por ustedes las fábricas y las escuelas, los talleres de arte, las universidades, que toda Cuba espera por ustedes, que no se puede perder un minuto, porque todos estamos caminando hacia el futuro, y el futuro necesita de técnica, necesita de cultura, necesita de alta conciencia revolucionaria.²⁵

Otra de sus divergencias, probablemente la más notoria, se encuentra en sus consideraciones sobre la violencia en la lucha revolucionaria. Illich no sólo no daba importancia a la violencia revolucionaria, sino que justificaba todo su esfuerzo reflexivo en la necesidad de desactivar sus mecanismos.²⁶ Freire, en tanto, reflexionaba sobre la violencia revolucionaria y la justificaba señalando, como tantos teólogos de la liberación, que no podía compararse la violencia que ejercían los opresores con la que efectuaban los oprimidos, pues mientras la primera se infligía con el fin de perpetuar un orden injusto, la segunda se levantaba con el objetivo de acabar con toda violencia.²⁷ Guevara, por su parte, ejercía la violencia abiertamente amparado en la comprensión de que siempre iba a ser menos costosa, en vidas humanas, que las estrategias que pretendían contrarrestar la violencia de los opresores por medios pacíficos.²⁸ Dicho de otro modo, pensaba que morirían más personas padeciendo enfermedades producidas por la pobreza que las que podrían caer durante una lucha de liberación frontal. ¿Qué enseñanzas se pueden obtener de estos pensamientos complementarios, coincidentes y discordantes?

²⁵ Guevara, *Obras escogidas, 1957-1967* [n. 15], vol. II, p. 607.

²⁶ Illich, *En América Latina, ¿para qué sirve la escuela?* [n. 3], p. 32.

²⁷ Freire, *Pedagogía do oprimido* [n. 10], pp. 47-48.

²⁸ Guevara, *Obras escogidas, 1957-1967* [n. 15], vol. II, p. 474.

IV. Conclusiones

Así como Illich, Freire y Guevara diferían en sus comprensiones sobre los aportes de la educación a las transformaciones sustantivas de las sociedades latinoamericanas, no debiera sorprender que aquí se considere apropiado mantener cierta distancia con algunos de sus planteamientos, sobre todo aquellos referidos a la necesidad de concientizar a la población. Y es que así como se aprecia que la identidad de los latinoamericanos no es inapropiada, atrasada o subdesarrollada, tampoco son deficitarias las tradiciones culturales presentes en el continente. Siendo inconducentes, por tanto, los procesos que se fundan en la existencia de personas que saben y otras que no saben, es decir, que descansan en nociones como vanguardia y/o concientización.

Pero aquí no se trata de ahondar en la particularidad de las ideas de cada autor, las cuales se han construido, vale recordar, gracias a los insondables aportes de intelectuales como los aquí analizados. Lo importante es asumir, como lo hacen ellos, la necesidad de realizar esfuerzos permanentes por valorar los beneficios de la educación y superar visiones parciales. En su *Pedagogía de la igualdad*, el educador argentino Pablo Gentili señala atinadamente que por mucho que la educación no sea ese punto neurálgico capaz de detonar transformaciones sociales sustantivas, sí es imprescindible para alcanzarlas.²⁹

¿Es posible traducir estos preceptos a prácticas concretas? Sí, toda práctica educacional y/o cultural que aspire a contribuir a transformaciones sociales significativas puede concebirse como un medio capaz de facilitar la reflexión entre los miembros de los sectores populares, es decir, puede ayudar a ordenar el campo, a clarificar objetivos, a despejar malos entendidos y a generar lazos entre los interesados en apostar por la generación de condiciones de existencia dignas para el conjunto de la población. Dando un paso más allá, se estima que toda práctica educacional y/o cultural puede aportar profundidad a la comprensión de aquellos asuntos que a primera vista se perciben como imposibles de desentrañar, independientemente de las condicionantes formales que dicha labor posea —como el que sea remunerada o voluntaria— o de los ámbitos de acción particulares en que se despliegue —sea en la

²⁹ Pablo Gentili, *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente* (2011), Buenos Aires, Siglo XXI, 2012, pp. 13-15.

docencia, la investigación, el arte o la comunicación. En síntesis, siempre es posible trabajar materias que son consideradas problemáticas, utilizar lenguajes accesibles que no desvíen la atención de lo sustantivo a lo formal y asumir que la reflexión sistemática, en sus diferentes modalidades, es un camino ineludible en la resolución de cualquier desafío.

Para concluir sólo basta desear que las contribuciones de Illich, Freire y Guevara sobre las potencialidades de la vía cultural/educacional para transformar la realidad hayan permitido examinar las concepciones que cada uno tiene al respecto y, lo más importante, hayan conseguido asentar la idea de que aun cuando la educación no sea esa varita mágica capaz de resolver los angustiantes problemas que sufren nuestras sociedades —muchos de los cuales se remedian interviniendo aspectos económicos o políticos—, sí es un complemento imprescindible de toda estrategia que se proponga objetivos revolucionarios.

RESUMEN

La pregunta por los vínculos entre la educación y la transformación social acompaña a los intelectuales latinoamericanos desde hace al menos cien años. Durante el tercer cuarto del siglo XX tal pregunta fue respondida con mayor profundidad, agudeza y/o riqueza por Iván Illich, Paulo Freire y Ernesto Guevara. El presente artículo estudia las respuestas que en ese entonces ensayaron los tres pensadores regionales más influyentes en lo que a pensamiento crítico se refiere, ejercicio que permitirá, entre otros aspectos, apreciar los puntos en que sus comprensiones coincidían, discordaban y, ciertamente, se complementaban.

Palabras clave: educación, transformación social, pensamiento latinoamericano.

ABSTRACT

The link between education and social transformation has occupied the mind of many Latin American intellectuals for at least a century. It was during the third quarter of the 20th century when the deepest, richest and most accurate answers were proposed by Iván Illich, Paulo Freire and Ernesto Guevara. This article explores the thoughts of these three influential critical thinkers identifying, among other things, points in common, disagreements and complementary perspectives.

Key words: education, social transformation, Latin American thought.