

La educación en las luchas revolucionarias

Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara
y el pensamiento latinoamericano

Andrés Donoso Romo



La educación en las luchas revolucionarias

Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara
y el pensamiento latinoamericano

Donoso Romo, Andrés

La educación en las luchas revolucionarias : Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara y el pensamiento latinoamericano / Andrés Donoso Romo. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires CLACSO ; Santiago : Quimantú, 2023.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-813-435-2

1. Educación. 2. América Latina. I. Título.

CDD 306.432

La educación en las luchas revolucionarias

Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara
y el pensamiento latinoamericano

Andrés Donoso Romo



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

CLACSO Secretaría Ejecutiva

Karina Batthyány - Directora Ejecutiva

María Fernanda Pampín - Directora de Publicaciones

Equipo Editorial

Lucas Sablich - Coordinador Editorial

Solange Victory y Marcela Alemandi - Producción Editorial



LIBRERÍA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE CIENCIAS SOCIALES

CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE

Los libros de CLACSO pueden descargarse libremente en formato digital o adquirirse en versión impresa desde cualquier lugar del mundo ingresando a www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana

La educación en las luchas revolucionarias. Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara y el pensamiento latinoamericano (Buenos Aires: CLACSO; Santiago: Quimantú. marzo de 2023).

ISBN 978-987-813-435-2



CC BY-NC-ND 4.0

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

La responsabilidad por las opiniones expresadas en los libros, artículos, estudios y otras colaboraciones incumbe exclusivamente a los autores firmantes, y su publicación no necesariamente refleja los puntos de vista de la Secretaría Ejecutiva de CLACSO.

CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | clacso@clacsoinst.edu.ar |

www.clacso.org



Suecia

Sverige

Este material/producción ha sido financiado por la Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el Desarrollo, Asdi. La responsabilidad del contenido recae enteramente sobre el creador. Asdi no comparte necesariamente las opiniones e interpretaciones expresadas.

Índice

Presentación.....	9
<i>Editorial Quimantú</i>	
Prólogo.....	13
Agradecimientos	17
Introducción.....	25
 <i>Primera parte</i>	
Las tensiones contemporáneas de América Latina en perspectiva histórica.....	33
El desarrollo en disputa en la intelectualidad latinoamericana.....	53
Los mejores años de la educación en América Latina, 1950 – 1980.....	71

Segunda parte

Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural.....	91
Paulo Freire, el pensamiento latinoamericano y la lucha por la liberación.....	113
Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios.....	137

Tercera parte

Educación y transformación social en el pensamiento latinoamericano.....	161
Bibliografía.....	173
Sobre el autor.....	181

Presentación

“El conocimiento nos hace responsables”

Ernesto Guevara de la Serna

Editorial Quimantú es un proyecto colectivo inscrito en el espíritu de la otrora Editora Nacional Quimantú, levantada en el Chile de la década de 1970 para democratizar el acceso al libro mediante una producción y distribución masiva a bajo costo. Esta política, fundada en la comprensión de que la educación y la cultura son fundamentales para la transformación social, consiguió traspasar los márgenes convencionales de la industria editorial al propiciar que los libros y revistas habitaran los circuitos que recorrían trabajadores y trabajadoras, pobladores y pobladoras, estudiantes y niñas. Un objetivo que alcanzó gracias a que sus colecciones, con tirajes que iban desde los 20.000 a los 50.000 ejemplares, quebraron los cercos tradicionales de la circulación editorial para distribuirse en sindicatos, organizaciones sociales, asociaciones y quioscos esparcidos a lo largo y ancho del país.

La actual Editorial Quimantú se levanta, a partir del año 2002, desde distintas voces, organizaciones sociales e individualidades de Nuestra América Morena. Con base en la convicción de que *el libro no es una mercancía* nos negamos a lucrar con su precio y defendemos una venta a bajo costo que es posible, entre otras razones, porque nos autogestionamos mediante una imprenta que nos permite

salvaguardar nuestra autonomía ante las instituciones estatales/privadas y porque la distribución se realiza a través de organizaciones sociales, cooperativas, ferias de libros y una red de librerías independientes. Con base en el convencimiento de que *el libro es una excusa para encontrarnos, compartir y confluir*, a partir del año 2008 realizamos barricadas culturales donde presentamos colectivamente nuestras obras, instancias que **llamamos “Con los libros yo me libro” y donde convergen**, desde abajo y a la izquierda, un amplio abanico de organizaciones políticas, territoriales, sociales y culturales que tejen colectivamente luchas y resistencias. Con base en la certeza de que *el libro es una herramienta para que los saberes transiten en libertad* nuestro catálogo incluye líneas de ensayo político latinoamericano, experiencias autogestivas del mundo popular, rescate de historias barriales, educación crítica, medio ambiente, feminismos, derechos humanos, resistencias indígenas, comic, narrativa, poesía, teatro, entre otras.

Esta forma de encarar la creación cultural ha permitido que letras, palabras, reflexiones y provocaciones circulen por esos territorios en que hombres, mujeres, disidencias y niñeces construyen, luchas mediante, un mejor mañana. Es gracias a esta manera de hacer editorial que hemos podido conocernos, y reconocernos, entre infinidad de actores y actrices que piensan, crean y construyen otras formas de vivir. Es producto de esta particular aproximación al mundo del libro que hemos podido forjar, con porfía y osadía, un espacio para la autoeducación de los sectores populares que estimula el pensamiento crítico, internacionaliza la cooperación y el dialogo intelectual-organizacional-militante, interviene los debates públicos con perspectivas contextualizadas y territorializadas, y tiende puentes para que circulen los saberes y voces históricamente silenciados. Todas conquistas que descansan en la máxima, recordada por Silvio Rodríguez, que saber no puede ser lujo.

Son estas convicciones ético-políticas las que nos impulsan a compartir libremente, en coedición con el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, el libro *la educación en las luchas revolucionarias*, de Andrés Donoso Romo. Trabajo que permite adentrar-

nos en un momento político, social, económico y cultural particular de América Latina, efervescente, en que desde distintos posicionamientos se ensayaban caminos para arribar al socialismo. Obra que permite conocer el sentipensar de tres intelectuales orgánicos como lo son Iván Illich, Paulo Freire y Ernesto Guevara, que ayuda a percibir el ineludible vínculo que existe entre la educación y la transformación social y que contribuye a dimensionar el valioso aporte que hace la educación liberadora a los procesos revolucionarios. Un libro, en fin, que a través de un lenguaje claro, preciso y cercano ofrece herramientas para movilizar la reflexión y para impedir que se repliquen, en el presente, los errores del pasado.

Disfruten de este libro tanto como lo hicimos nosotros y nosotras cuando lo revisamos, háganlo rodar a través de diálogos fraternos por nuestras diferentes geografías, léanlo (y reléanlo) sin perder de vista las prácticas cotidianas y compréndanlo de manera reflexiva para que así se potencie nuestra capacidad de crítica transformadora.

Editorial Quimantú

Santiago, noviembre de 2022

Prólogo

Al subir al taxi, esa calurosa tarde de otoño del año 2015, no tardé en percibir que en la radio estaban leyendo pasajes de la obra de Eduardo Galeano. Una lectura que, cada tanto, se intercalaba con comentarios sobre su vida, sobre *Las venas abiertas de América Latina* y sobre la fecundidad de su trabajo. Mi sorpresa inicial, mi disfrute, poco a poco fue cambiando de color. Sabía que Buenos Aires era un polo cultural donde las letras poseen un espacio privilegiado, donde la cultura encuentra múltiples canales para florecer, para expresarse. Pero sabía, también, que ese homenaje tenía un tinte particular, era póstumo. Al caer finalmente en cuenta no pude más que cerrar los ojos, inclinar la cabeza y respirar lo más hondo posible.

Solo unas pocas semanas atrás le había escrito a Eduardo Galeano contándole que había terminado un libro, que ese libro trataba sobre algunas de las batallas intelectuales menos recordadas de la América Latina del tercer cuarto del siglo XX —las libradas alrededor de la pregunta por cómo la educación podía contribuir a la construcción de sociedades revolucionarias— y que para mí sería un honor si él pudiera escribir el prólogo. En esa misma comunicación le contaba que yo vivía en Valparaíso, que en un tiempo más debía ir a Montevideo y que, más allá de su decisión con respecto al prólogo, me encantaría pasar a saludarlo para compartir un café, contarle mis proyectos y, sobre todo, para agradecerle en persona lo mucho que había aprendido con su trabajo.

La respuesta de Eduardo Galeano, prácticamente inmediata, fue tan cordial como esperanzadora. En su misiva me decía que desde hacía un tiempo que había decidido no escribir más prólogos y que justo estaba en un período de muchísimas obligaciones, pero agregaba, también, que le enviara el manuscrito porque el tema le apasionaba. Corregí un par de detalles del texto, pues hay libros que encuentran su forma final muy rápidamente y otros, como en este caso, que demoran un poco más. Y se lo envié. Junto al manuscrito iba una postal donde se podía leer: Para Eduardo, gracias por todo, también por el fuego.

Cuando me enteré de su muerte, pocos días antes de zarpar rumbo a Montevideo, ni siquiera sabía que él estaba gravemente enfermo. Quiero creer que, bajo otras circunstancias, él hubiera escrito el prólogo. Quiero creer, asimismo, que hubiéramos podido compartir ese café. En medio del vendaval de emociones que se apoderó de mí en ese entonces, hay dos sensaciones que todavía perduran. Primero, una especie de tranquilidad, muy parecida a la satisfacción por el deber cumplido, por sentir que tuve la oportunidad de expresarle en vida mi agradecimiento, nuestro agradecimiento. Un gesto que no es usual en ningún campo del quehacer, menos aún en esta selva a la que nos ha llevado el neoliberalismo. Segundo, una suerte de orfandad intelectual, matizada con algo así como sentido de la responsabilidad, por entender que con su partida ahora éramos nosotros, nosotras, quienes debíamos desplegar lo mejor de lo nuestro para contribuir a que más personas pudieran entender asuntos que, a primera vista, parecen incomprensibles.

Este libro, por tanto, debía ser prologado por Eduardo Galeano. Era él quien debía descubrir la familiaridad que existía en nuestros acercamientos a la historia de América Latina y era él, asimismo, quien debía ponderar adecuadamente sus aportes. No cabe aquí tratar de imaginar lo que hubieran sido sus palabras. Tampoco corresponde que exprese cuales son, según mi parecer, las principales virtudes que poseen estas páginas. Confío en que una lectura atenta no tendrá dificultades para identificarlas. Sí quiero compartir, en cambio, el que detrás de cada una de estas letras hay más de

una década de investigación y que cada una de ellas ha sido escogida para ayudarnos a reflexionar sobre el papel que puede asumir la educación en la transformación profunda, estructural y revolucionaria de nuestras sociedades. No todas las personas se interesan por contribuir a que las dificultades e injusticias que afectan a las grandes mayorías sean conjuradas, no va a ser aquí que descubramos tan punzante paradoja, pero estoy seguro de que quienes sí hacen suyo este imperativo sabrán entender lo provechoso que es sumar a este diálogo a algunos de los pensadores educacionales más relevantes de la América Latina revolucionada, a Iván Illich, Paulo Freire y Ernesto Guevara. Es a esta conversación a la que les invito.

Andrés

Valparaíso, septiembre de 2022

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al concurso de muchas instituciones y personas. Agradezco a la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile, hoy Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, por la beca completa con que respaldó la investigación que está detrás de este libro. Agradezco, también, al Programa de Posgraduación en Integración de América Latina de la Universidade de São Paulo por las facilidades dadas para la realización del estudio. Agradezco, a su vez, al Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe de la Universidad Nacional Autónoma de México por acogerme durante un semestre como investigador visitante. Y agradezco, igualmente, al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile por los recursos aportados para que los resultados del estudio se convirtieran en un manuscrito capaz de interpelar a un mayor número de personas.

Asimismo extiendo mi gratitud al valioso cuerpo de especialistas que accedió a ser entrevistado para la investigación, a saber, a Nicolás Arata, María del Carmen Ariet, Beatriz Bissio, Miguel Ángel Contreras, Moacir Gadotti, Pablo Gentili, Claudia Gilman, Sergio Guerra Vilaboy, Silene Freire, Alberto Martínez Boom, Javier Ocampo, Esther Pérez, Adriana Puiggrós, Leonardo Sequera, Carlos Alberto Torres y Lidia Turner Martí.

Doy gracias, también, a las comunidades educativas de la Universidad Nacional Autónoma de México, de la Universidad Nacional de Córdoba, de la Universidade do Estado de Mato Grosso y de

la Universidad de Valparaíso, pues las observaciones que me hicieron en las presentaciones públicas que allí realicé enriquecieron enormemente las interpretaciones aquí contenidas. Este reconocimiento lo extiendo, a su vez, al Ateneo Popular de Caracas, pues ahí reviví este ejercicio con resultados igualmente satisfactorios.

También es justo agradecer a las revistas que publicaron versiones preliminares de los capítulos del libro y, muy especialmente, a sus equipos de evaluación. Gracias a sus observaciones las ideas expuestas en estas páginas pudieron mejorar tanto en claridad como en profundidad. Las revistas donde aparecieron estos avances fueron los *Cuadernos Americanos* de la Universidad Nacional Autónoma de México, la *Revista Tensões Mundiais* del Observatório das Nacionalidades (Brasil), la *Revista Educação* de la Universidad de Costa Rica, la *Revista Tareas* del Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena (Panamá), la *Revista de Filosofía* de la Universidad del Zulia (Venezuela), la *Revista Izquierdas* de la Universidad de Santiago de Chile y la revista *Latin American Research Review* de la Latin American Studies Association (Estados Unidos).

Agradezco, además, a todas las personas que contribuyeron a la investigación con insumos valiosos, entre ellas a Martín Almada, Clementina Battcock, Luisa Campos, Paola Canto, Alessandra Ceregatti, Martín Elorrieta, Berta Fernández, Alice Flicts, Mariana Flores, Ana Maria Freire, Manuel González, Tannya Peralta, Viviane Rosa, Adalberto Santana, José Luis Valenzuela y Macarena Williamson. Agradezco, a su vez, a quienes generosamente revisaron las versiones preliminares del escrito, especialmente a Rocío Alorda, Pablo Antunha Barbosa, Armando Aravena, Sofia Bustamente, Jorge Canales, Álvaro Cerda, Andrea Chamorro, Rafael Contreras, Javiera Donoso, Sebastián Donoso, Soledad Donoso, Cristián Elgueta, Lorena Granja, Renata Gutiérrez, Javiera Herrera, Eileen Hughes, Gabriela Lincovil, Paola Mandalá, Angie Mendoza, Diego Milos, Silvia Navarrete, Margarida Nepomuceno, Ivanil Nunes, Mónica Pavez, Mariana Valenzuela y Martín Valenzuela.

Finalmente, hago pública mi gratitud a Afrânio Mendes Catani por contribuir con su honda sabiduría a la investigación que sopor-

ta al escrito, a Daniel Garroux y Mariana Moreno Castilho por mejorar la versión en portugués de este trabajo, a William Barne por la ajustada traducción de este libro al inglés, al Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha por toda la confianza que depositó en mi trabajo, al Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas de la Universidad de Tarapacá por respaldar mis labores investigativas y al Instituto de Estudios Avanzados en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile por el apoyo que, mediado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de ANID, me brinda.

A Mariana y Ana María

Debes amar la arcilla que va en tus manos.
Debes amar su arena hasta la locura.
Y si no, no la emprendas, que será en vano:
solo el amor alumbra lo que perdura,
solo el amor convierte en milagro el barro.

Silvio Rodríguez

Introducción

Aunque determinar el papel que le cabe a la educación en la construcción de sociedades más justas es un afán que preocupa a la intelectualidad latinoamericana desde hace al menos cien años, con la asunción del neoliberalismo esta tarea viene siendo cada vez más difícil. Primero porque esta perspectiva tiende a desalentar cualquier empresa que pueda poner en riesgo el ordenamiento social y segundo porque se empeña en sustraer los asuntos educacionales del dominio de lo público para circunscribirlos en lo privado. Dos condicionantes que han contribuido a que sean prejuicios, del tipo “la educación es el opio del pueblo” o “más educación será siempre deseable”, los que terminan imponiéndose cuando se trata de ahondar en esta materia. Prejuicios que, cuando adoptan un lenguaje más elaborado, se exteriorizan en frases como “la educación es la clave para impulsar cualquier mejora” o “la educación es solo un mecanismo funcional a la mantención de las inequidades”.

Para conseguir trascender estas expresiones cargadas de sentido común, es decir, para profundizar en los análisis sobre los vínculos entre la educación y la transformación social, el camino escogido fue adentrarse en el pensamiento latinoamericano contemporáneo. Ese conjunto de ideas, comprensiones e interpretaciones que comparte una parte importante de la población regional y que, se asume, se encuentra bien retratado en las obras de sus principales intelectuales. Una presunción, esta última, que se apoya en el en-

tendimiento de que así como la intelectualidad construye sus reflexiones a partir del universo simbólico donde se desenvuelve, sus intelecciones también ayudan a conformarlo. Dos procesos sinérgicos que, en último término, potencian la representatividad de sus obras.

Dentro del pensamiento latinoamericano contemporáneo se privilegió el análisis de aquellos textos que tratan asuntos culturales, económicos, políticos y, con especial interés, los que ahondan en materias educacionales. Concentrándose aún más la mirada en las interpretaciones ideadas entre 1950 y 1980, los años que precedieron a la asunción del neoliberalismo, por comprenderse como uno de los momentos más fértiles en las discusiones sobre cómo transformar, reformar o revolucionar nuestras sociedades.

Entre todas las corrientes de pensamiento que en ese entonces disputaban la comprensión de estos temas, en estas páginas se abordarán aquellas que hablaban del “hombre nuevo”, la “educación liberadora” y la “revolución”, las mismas que “perdieron” en la batalla de ideas y que, por eso mismo, vienen siendo condenadas al olvido por quienes promueven el neoliberalismo. Esta elección se basa, por un lado, en la comprensión de que estas perspectivas no fueron derrotadas con base en argumentos, sino acalladas por la fuerza de las armas, y, por otro lado, en el entendimiento de que muchas nociones que actualmente usamos en los campos sociales y educacionales poseen sus raíces en estos idearios.

Para introducirnos en estas perspectivas los análisis se enfocarán en las contribuciones que hicieron tres renombrados pensadores: el austriaco-mexicano Iván Illich (1926-2002), el brasileño Paulo Freire (1921-1997) y el argentino-cubano Ernesto Guevara (1928-1967). Intelectuales que no solo compartieron la preocupación por comprender los vínculos existentes entre la educación y la transformación social, también consiguieron convertirse en referentes de las corrientes de pensamiento en donde se inscribían.

Estos intelectuales lograron un lugar destacado entre quienes se interesaban por modificar sustancialmente la realidad gracias a que sus comprensiones evidenciaban gran dominio de las preocu-

paciones, privaciones y esperanzas de los sectores populares. Sensibilidad que obtuvieron al estudiar a fondo las dificultades en que se veían envueltos y, muy especialmente, al empaparse de la geografía cultural, económica y política de la región. Iván Illich, por ejemplo, luego de ingresar a América Latina vía Nueva York, donde trabajó con inmigrantes de habla hispana, se trasladó a Puerto Rico para asumir labores universitarias y, posteriormente, se radicó en México para encabezar un centro de estudios que preparaba a misioneros y misioneras estadounidenses para predicar entre la población latinoamericana.

Esta calidad de voceros entre sus pares la conquistaron, a su vez, al conseguir apropiarse con éxito de algunas de las categorías medulares que entonces se debatían, entre ellas las nociones de desarrollo, dependencia o revolución. Ernesto Guevara, en este sentido, fue uno de los principales animadores de las disputas intelectuales sucedidas en la década de 1960, el período más fecundo –en cuanto a ideas y propuestas– de la Revolución cubana. Calidad que lo ha llevado a ser considerado como uno de los principales pensadores socialistas del siglo XX latinoamericano.

Estos pensadores consiguieron tornarse portavoces de la intelectualidad más inquieta de su tiempo, también, porque no se asumían como iluminados dioses o heroicos luchadores. Al contrario, se veían como uno más entre iguales, reconocían e intentaban superar sus falencias y valoraban sus labores tanto como las contribuciones que desde otras trincheras se hacían a la lucha por la liberación. Paulo Freire, por ejemplo, no tenía problemas en reconocer que algunos de los conceptos centrales de sus propuestas los había tomado del medio intelectual en que participaba, ni en declarar que sus comprensiones las había ido puliendo al intentar subsanar los errores que advertía en su práctica pedagógica.

Aunque cada sección del ensayo puede ser leída de manera independiente, éste fue concebido como una unidad. Por esto es que la lectura que más rédito provee es la que incluye las tres partes que lo componen. En la primera parte, integrada por tres capítulos, se da cuenta del contexto donde cobran sentido las reflexiones de

Iván Illich, Paulo Freire y Ernesto Guevara. En la segunda parte, conformada también por tres capítulos, se expone en detalle el ideario que cada uno de estos intelectuales tuvo sobre la educación y la transformación social. Y en la última parte, compuesta solo por un capítulo, se estudian las convergencias y divergencias presentes en sus postulados.

Antes de pasar a revisar lo particular de cada capítulo se puntualiza que en esta edición, a diferencia de la que apareció hace unos años, se ha optado por un lenguaje más ajustado en términos de género, es decir, uno donde no se asume a priori que las palabras masculinas contienen o designan también a lo femenino. Una elección que no ha estado exenta de dificultades y que trata de responder a los exhortos que en este mismo sentido han venido levantando con mucha fuerza, y con mucha razón, diversas representantes del feminismo latinoamericano. De todas maneras, así como no se modificaron algunas alocuciones características del habla de ese entonces, como la expresión “hombre nuevo”, tampoco se intervinieron las citas textuales de protagonistas o analistas incluidas en el libro. Ahora sí, los capítulos.

En el capítulo uno, *Las tensiones contemporáneas de América Latina en perspectiva histórica*, se bosqueja el marco temporal en que se inscribe el ensayo, el cual se remonta a fines del siglo XIX y se prolonga hasta la década de 1980. Dentro de este encuadre se estudia la cultura, la economía y la política regional, siempre con miras a identificar las constricciones que afectaban el día a día de las personas y las preocupaciones que convocaban a la intelectualidad. Las principales dificultades que se identificaron dicen relación con el desajuste identitario que producían la urbanización e industrialización, con el empeoramiento constante en la distribución de la riqueza y con el incremento incesante de la violencia política.

En el capítulo dos, *El desarrollo en disputa en la intelectualidad latinoamericana*, se ofrece una visión panorámica de las diferentes corrientes de pensamiento que a mediados del siglo XX se hacían cargo de pensar los escenarios y posibles destinos de América Latina. Aquí se destaca la estrecha correspondencia que existía entre la

institucionalización de las ciencias sociales regionales y la aparición del concepto de desarrollo, se caracterizan las diferentes perspectivas que buscaban comprender las transformaciones en curso y se reseñan los principales rasgos que compartían las prácticas intelectuales.

En el capítulo tres, *Los mejores años de la educación en América Latina*, se abordan los dos grandes procesos que durante el tercer cuarto del siglo XX experimentaba la educación regional: el explosivo aumento de la cobertura escolar y las sucesivas reformas de los sistemas educacionales. Se entregan, además, los antecedentes necesarios para comprender el fortalecimiento que experimentó la educación popular y los elementos que permiten sopesar la importancia de esa intelectualidad que, como la que aquí se analiza, se resistía a entender que la educación era buena o mala en sí misma.

En el capítulo cuatro, *Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural*, se despliegan las razones que permiten ubicar a este estudioso dentro del canon de ilustres exponentes del pensamiento latinoamericano. También se describe la trama argumental que utilizaba para afirmar que el sistema escolar convertía al estudiante en un dócil consumidor de bienes y servicios industriales. Y se presentan, a su vez, los razonamientos que le permitían sentenciar que para acabar con la opresión se debía crear conciencia de lo urgente que era terminar con la obligatoriedad de la escuela.

En el capítulo cinco, *Paulo Freire, el pensamiento latinoamericano y la lucha por la liberación*, se destaca la importancia que tuvieron sus vivencias de infancia en la configuración de su ideario educacional. También se resaltan los puntos en común que tenían sus comprensiones con otras perspectivas que se proponían aportar a la ruptura del orden opresivo. Y se exponen, además, los elementos que permiten sostener que su principal legado, aquella pedagogía mediante la cual las masas oprimidas conseguirían tomar conciencia de la dominación que sufrían, era una estrategia complementaria a otras formas de lucha que asumían los sectores populares, entre ellas las que descansaban en el uso de la violencia.

En el capítulo seis, *Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios*, se despliegan los razonamientos que permiten entender a este intelectual como un autodidacta. Se exponen, a su vez, sus puntos de vista sobre la importancia de la educación en las luchas de liberación y se enseñan los argumentos que lo llevaron a comprender que en una sociedad revolucionada la educación debía impregnar todas las esferas. Antecedentes que, mirados en conjunto, otorgan inteligibilidad a una idea clave en su pensamiento, a saber, que la importancia de la educación variaba según el contexto político en que se inscribía.

En el capítulo final, *Educación y transformación social en el pensamiento latinoamericano*, se resaltan las ideas medulares de estos pensadores, se medita sobre la vigencia que poseen sus idearios y se exponen los raciocinios que permiten concluir que sus comprensiones fueron, en muchos aspectos, complementarias.

Iván Illich, Paulo Freire y Ernesto Guevara sabían que para aportar a la construcción de sociedades solidarias, dignas e igualitarias, la reflexión sistemática era una tarea ineludible. En consecuencia, analizar en profundidad las potencialidades que posee la vía cultural/educacional para transformar la realidad no solo es una oportunidad para examinar las propias comprensiones al respecto, también es una vía para que comprendamos que la educación, aunque no sea esa varita mágica capaz de resolver todos los problemas que aquejan a nuestras sociedades, pues muchos de ellos requieren intervenciones políticas o económicas, sí es una dimensión fundamental en toda estrategia que persiga fines revolucionarios.

Primera parte

Capítulo I

Las tensiones contemporáneas de América Latina en perspectiva histórica*

Nudos culturales en los inicios de nuestra contemporaneidad

Los profundos cambios que hacia fines del siglo XIX y principios del XX comienzan a experimentar las formas de trabajar y de vivir de la población, derivados de los inicios de la urbanización e industrialización, se asumen como algunos de los indicadores más claros de que en esos años se ubica el punto de inflexión que abre paso a la época contemporánea de América Latina. Una comprensión que comparten, en lo medular, intelectuales como Pablo González Casanova ([1979] 1985, p. 11) o Roberto Fernández Retamar (2006, p. 39). Se entiende, a su vez, que la intensificación en el tiempo de estas transformaciones, así como la agudización de las problemáticas que junto a ellas aparecieron, son las responsables de que muchas dimensiones de la realidad padecieran sucesivas crisis. Y se comprende, también, que estas crisis, al superponerse, fueron dando forma a escenarios donde la violencia, en todas sus manifestaciones, fue cada vez más protagónica.

* Una versión preliminar del capítulo fue publicada con el título “As tensões contemporâneas da América Latina em perspectiva histórica” en la revista *Tensões Mundiais*, Vol. 9, n° 17, 2013, pp. 129-152.

Para facilitar la comprensión de estas interpretaciones se han distinguido tres dimensiones en la historia contemporánea de América Latina: la cultural, la económica y la política. Cada una de las cuales se estudiará observando los mecanismos que hacían que ellas se tensionaran hasta desembocar en situaciones límite o momentos críticos. Ejercicio que nos permitirá conformar una visión integral de los principales problemas que afectaban a la región y, al mismo tiempo, disponer de un mapa con los asuntos más relevantes que preocupaban a la intelectualidad.

Con el propósito de lograr una profundidad histórica adecuada, cada una de estas dimensiones se analiza privilegiando un marco temporal diferente. Lo cultural se aborda observando los acontecimientos sucedidos entre finales del siglo XIX y la década de 1910, lo económico se examina tomando como referencia los años transcurridos entre las dos guerras mundiales, es decir, entre 1914 y 1945, y lo político se estudia teniendo como trasfondo lo ocurrido desde mediados del siglo XX hasta la década de 1980. Para iniciar, entonces, los focos se posan sobre la cultura.

Para desentrañar las grandes transformaciones sucedidas en la esfera de lo cultural lo primero a considerar es que tanto la identidad de las personas, como la cultura de las colectividades, se fueron modificando con distinta intensidad conforme se alteraban las maneras tradicionales de vivir y de trabajar de la población. En este sentido, el período que va desde la introducción de los primeros ferrocarriles, mediados del siglo XIX, hasta la inauguración del canal de Panamá, en 1914, se comprende como el umbral que marca el inicio de la época contemporánea de América Latina. Y esto porque fue entonces que irrumpió la industrialización en muchas sociedades de la región, fenómeno que estuvo detrás de la vigorosa proliferación de trenes y barcos a vapor y del constante aumento en la producción de materias primas.

¿Por qué la industrialización apareció con tanto brío? Sabido es que en América Latina los inicios de la tecnificación de los procesos productivos, tanto agropecuarios como mineros, fueron motivados fundamentalmente por la alta demanda de materias primas y ali-

mentos proveniente de los países del Atlántico Norte, los mismos que habían iniciado tempranamente su industrialización. Gracias a que esta demanda se mantuvo en el tiempo, la industrialización de la región continuó profundizándose. Este proceso fue dinamizado, además, por factores como la necesidad de satisfacer las demandas de las personas que en los países latinoamericanos fueron beneficiadas por el comercio internacional y de abastecer a quienes ingresaban a los dominios de la economía monetaria, es decir, a esa población urbana que ya no podía producir directamente su sustento por trabajar ahora a cambio de un salario. Con el paso de los años, al consolidarse estas tendencias, comenzaron a aparecer astilleros y maestranzas para reparar las novedosas máquinas a vapor y, posteriormente, aparecieron también pequeñas fábricas para producir artículos de consumo frecuente como ropa o comida. Cabe añadir, a su vez, que bien entrado el siglo XX el devenir de estos procesos hizo necesarias las industrias de piezas y motores pues, entre otros aspectos, las máquinas también tuvieron que ser producidas y reparadas.

Todas estas transformaciones se entienden como las responsables de que entre 1870 y 1930 comenzaran a quedar atrás muchos siglos en que la vida para la población latinoamericana estuvo íntimamente asociada a las labores agrícolas. Como muestran algunas cifras asociadas a la actividad económica, es desde finales del siglo XIX que comienza a verificarse un aumento sostenido en la actividad industrial, seguido de un incremento aún más significativo en el sector servicios y de un marcado descenso en la agricultura (De Olivera y Roberts, [1994] 1997, pp. 216-241). Baja, esta última, que se debe matizar recordando que, aun cuando fueron disminuyendo –proporcionalmente– las personas vinculadas al trabajo de la tierra, su productividad creció de manera constante debido a la introducción de nuevas tecnologías. Con todo, si a fines del siglo XIX la fuerza de trabajo se desempeñaba mayoritariamente en el sector agrícola, en la década de 1980 dicha situación solo predominaba en Guatemala, Honduras y Haití.

Entre los desdoblamientos que trajo consigo el inicio de la industrialización el más relevante, en términos sociales y culturales, fue la apropiación sistemática que los sectores dirigentes comenzaron a hacer de las tierras indígenas y campesinas. Expropiación que por lo general fue realizada con métodos indebidos y que respondía al propósito de generar mercancías que fueran susceptibles de comercializarse en los circuitos del capitalismo mundial. Esto es lo que ocurrió, por ejemplo, en los extremos sur de Chile y Argentina, en la costa Caribe de Centroamérica y es, también, lo que desde entonces viene sucediendo en la gran selva amazónica.

Por lo general la población originaria que conseguía sobrevivir al despojo quedaba condenada a sufrir dos destinos. Una parte se quedaba en lo rural trabajando en los esquemas productivos que imponían los grupos vencedores —sea en regímenes de semiesclavitud o de semiasalariado—. Y otra parte, la gran mayoría, migraba a los poblados que se formaban alrededor de las estaciones de ferrocarriles y de los puertos. Desplazamientos que inauguraban, sin saberlo, un fenómeno que aún perdura: la migración campo-ciudad.

Independientemente de las razones particulares que tuvieran las personas para migrar, es posible identificar algunas constantes. Todos los indicios llevan a pensar que quienes habitaban el campo querían, por un lado, huir de la violencia rural o de la miseria a que los sentenciaban los nuevos esquemas productivos, y deseaban, por otro lado, disfrutar de las oportunidades que se decía había en la ciudad. Cabe señalar que las mejoras en los transportes facilitaron sustantivamente estas migraciones, toda vez que eran los mismos medios en que se trasladaban las cada vez más abundantes mercancías los que tomaban las poblaciones desplazadas para nunca más volver. Movimientos que se daban a escala local, nacional e interregional. Estos últimos eran los trayectos protagonizados por esas oleadas de migrantes que provenían del sur de Europa y que se instalaba en los principales puertos y ciudades de América Latina.

Ya en la ciudad esta masa de inmigrantes se amontonaba en antiguas casas céntricas y, cuando éstas no daban abasto, construían

viviendas precarias en terrenos marginales. En un movimiento simultáneo las élites se fueron alejando de los cascos históricos para instalarse en exclusivos conjuntos residenciales, mientras los nuevos sectores medios se fueron estableciendo alrededor de los principales hitos urbanos como plazas, mercados, estaciones o cuarteles.

Gracias a estas nuevas oleadas de habitantes, así como también a las sucesivas mejoras en las condiciones sanitarias, gran parte de los pueblos, puertos y ciudades comenzó a crecer asombrosamente. Solo como muestra de la importancia de estas mejoras sanitarias se recuerda que en América Latina la esperanza de vida pasó de 29 años a comienzos del siglo XX, a 47 a mediados de siglo y a 67 en la década de 1980. Se debe consignar, además, que este aumento de la población urbana corrió a la par de la disminución de la población rural, pues si a comienzos del siglo XX menos de una quinta parte de las personas vivía en las ciudades, a finales del mismo los que representaban una quinta parte, o menos, eran las que residían en lo rural (Thorp, 1998, p. 1).

Toda esta vertiginosa sucesión de transformaciones es la que se encuentra en la base de los cambios que desde entonces experimenta la dimensión cultural, sobre todo porque se comprende que los problemas que trajeron consigo estas novedades económicas y sociales hicieron inevitable su cuestionamiento. Dicho con otras palabras, se asume que la violencia rural, la migración forzada, la cesantía y la explotación fueron los factores que hicieron que las personas se volcaran a las fuentes tradicionales de conocimiento en busca de respuestas y, como ahí no podían encontrarlas –pues para ellas también eran situaciones desconocidas–, las comenzaron a examinar críticamente. En vista de que la resignación no mejoraba en nada las cosas, poco a poco se empezó a asumir que las penurias que se sufrían no eran naturales ni divinas y se comenzó a comprender que estos asuntos debían ser enfrentados. Secularización que se fortaleció con el paso del tiempo lo mismo que la influencia del Estado en desmedro del poder de la Iglesia.

Es en esta especie de vacío cultural que se va a popularizar el culto a la idea de nación, una categoría, esta última, ya presente entre las élites de la región al menos desde los movimientos independentistas que irrumpieron al despuntar el siglo XIX. Entre los factores que explican la eficaz difusión que tuvieron los enunciados nacionalistas se cuentan la proliferación de medios masivos de comunicación —entre ellos los diarios y periódicos— y la expansión de la educación pública. El éxito de estos empeños se puede dimensionar apropiadamente al reparar en que desde entonces la nación será, para muchas personas, un motivo más que suficiente para matar o morir con honor. De eso es lo que dan cuenta las guerras que en la segunda mitad del siglo XIX enfrentaron a la población chilena, peruana y boliviana, o a la paraguaya, brasileña, uruguaya y argentina.

Pero los discursos nacionalistas no solo se masificaron como respuesta a la ineficacia de los marcos interpretativos tradicionales, también lo hicieron porque compartían, como todavía lo hacen, cuatro características que los tornaban irresistibles. Eran amplios y ambiguos, lo que hacía que pudieran ajustarse a los pareceres de un vasto espectro de la población receptora. Tendían a apelar a las emociones y a los sentimientos, lo que generaba gran repercusión en sus oyentes. Hablaban en nombre de toda la población a la cual decían representar, lo que los tornaba discursos altamente inclusivos. E identificaban empresas de bien común, lo que otorgaba un sentido ulterior tanto a las acciones emprendidas como a las dificultades enfrentadas.

Cabe consignar, además, que dentro de los discursos de cariz nacionalista había algunos con ribetes particulares, como el latinoamericanismo. Un discurso que tuvo en las intervenciones de Estados Unidos en Centroamérica y el Caribe, como la que sufrió Cuba en el ocaso del siglo XIX o la que afectó a Colombia en el despunte del siglo XX, a uno de sus principales catalizadores. Esto porque mientras en Estados Unidos se justificaba este accionar con una retórica nacionalista, la cual lo entendía como necesario para salvaguardar sus intereses, en América Latina, muy especialmente

entre sus intelectuales, se lo evaluaba como parte de amenazantes tentativas de recolonización que no se detendrían hasta abarcar todo el continente, tachándolo como nacionalismo patológico o, simplemente, como imperialismo (Donoso Romo, 2012, pp. 62-63).

Así como las intromisiones de los Estados Unidos no cesaron, pues fueron frecuentes las avanzadas militares en la zona meridional del continente, las condenas a dichas actuaciones tampoco menguaron. El cubano José Martí y el uruguayo José Enrique Rodó fueron, en este sentido, dos de los principales precursores del latinoamericanismo contemporáneo, sensibilidad que se expandió con el pasar de los años de la mano de diversos medios, entre ellos los viajes, las revistas y los encuentros intelectuales.

Con todo, a medida que se consolidaban las transformaciones económicas y sociales que desde fines del siglo XIX afectan a la región, y que se acentuaban las dificultades que con ellas aparecían, la dimensión cultural se fue poniendo cada vez más en entredicho. Con otras palabras, cuando las fuentes tradicionales de conocimientos comenzaron a evaluar como inefectivas en su misión de otorgar inteligibilidad a lo vivido, el ideario de la nación ingresó en el corazón y en la mente de las personas y, junto con él, un vocablo nuevo empezó a popularizarse: América Latina. Fue de esta manera que las sociedades latinoamericanas dejaron de ser lo que eran y en ese tránsito, que todavía perdura, la búsqueda de sentido y la pregunta por la identidad se transformaron en asuntos ineludibles para la población, también para analistas e intelectuales.

Dinámicas económicas en los años de las grandes guerras mundiales

Pese a que los discursos nacionalistas consiguieron instalarse como marcos eficaces para comprender las dificultades que los cambios económicos y sociales traían consigo, con el paso de los años las problemáticas que aquejaban a la población latinoamericana tendieron a aumentar invariablemente. Dentro de los factores que contribuyeron a este agravamiento quizá el más relevante fue el

inestable escenario comercial internacional generado por los conflictos interimperialistas sucedidos en el hemisferio norte. Una inestabilidad evidente durante las dos guerras mundiales y que se hizo presente, también, en la crisis económica que estalló en 1929.

El modo como estas convulsiones afectaron a las economías latinoamericanas puede aprehenderse a través del siguiente razonamiento. Al caer abruptamente las ventas de una parte sustancial de los bienes primarios que comerciaban los países de la región – debido al cambio de prioridades en los principales mercados compradores, a las barreras proteccionistas levantadas en estos últimos y al cierre de muchas rutas comerciales por ser teatro de operaciones de las marinas beligerantes– se produjo una merma significativa en la cantidad de divisas que ingresaban a las sociedades latinoamericanas y, más importante aún, una disminución ostensible de los erarios públicos. Esto último debido a que las arcas fiscales se conformaban, en gran parte, con los impuestos gravados a las exportaciones.

Como era de esperar, los efectos de estas turbulencias comerciales no solamente se manifestaron en lo económico, pues al lado del desempleo comenzó a cundir la inestabilidad política y, al lado de ésta, la violencia. El caso de El Salvador fue uno de los más dramáticos pues ahí la crisis de 1929 hizo que cayera estrepitosamente el precio del café, su principal producto de exportación, lo que desencadenó un paro que alcanzó al 40% de la población laboralmente activa en algunas zonas del país. En estas condiciones el hambre no tardó en aparecer y su persistencia se manifestó en una revuelta que solo fue aplacada luego de que uniformados dieran muerte a decenas de miles de campesinos, campesinas e indígenas (De la Peña, [1994] 1997, p. 209-210).

Para sortear las turbulentas aguas del comercio internacional los Estados latinoamericanos comenzaron a asumir un rol cada vez más activo en el campo económico. Atentos a la experiencia bien sucedida que tuvo la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas durante la crisis de 1929, cuya economía centralizada le permitió sortearla satisfactoriamente, una parte de los sectores dirigentes

latinoamericanos empezó a abrazar una idea que va a ser clave en las próximas décadas: la planificación (Hobsbawm, [1994] 2003, pp. 101-368). Así, amparadas en la convicción de que las consecuencias de las crisis económicas podían evitarse, las autoridades políticas intentaron reorientar las fuerzas productivas para satisfacer dos fines: aumentar los puestos de trabajo e incrementar las mercancías. Cuestión que se alcanzaría, pensaban, mediante planes que fomentaran la industrialización. Desde entonces, por tanto, la actividad industrial fue comprendida como el principal motor de las economías regionales, cuestión bien diferente, cabe reparar, a lo que ocurría en las décadas precedentes donde ella solo reflejaba el dinamismo del sector primario exportador.

Para favorecer la industrialización los Estados latinoamericanos se abocaron a consolidar los recién creados bancos centrales y a erigir una serie de agencias dedicadas al fomento productivo. Instituciones desde las cuales se desplegaron diferentes medidas pensadas para tal fin, entre ellos, la implementación de impuestos diferenciados para las importaciones, la determinación de cuotas de ingreso para ciertas mercancías o la venta de divisas a distintos precios según fuese el uso que se les daría.

Estos avances en la industrialización también hicieron necesaria la profundización de los procesos de mecanización y tecnificación de las labores en el campo, pues junto con apreciarse como urgente el aumento de la producción de alimentos para la cada vez más numerosa población urbana, se evaluaba como improrrogable la distensión de los conflictos sociales derivados de la gran cantidad de población campesina sin tierra. Por ello, en todos los países latinoamericanos, independientemente del signo político de sus gobiernos, se comenzó a discutir la posibilidad de realizar reformas agrarias, las mismas que desde finales de la década de 1930, y con mayor intensidad en las de 1950 y 1960, fueron llevadas a cabo en varios países de la región. El supuesto fundamental que estaba detrás de esta política entendía que mientras más pequeña fuera la unidad agrícola, más eficientemente produciría y más puestos de trabajo generaría. Ello explica, a su vez, que pese a la gran diversi-

dad de modalidades que esta reforma asumió, todas pretendían poner en uso las tierras improductivas mediante la expropiación de latifundios y todas contemplaban la introducción de nuevas tecnologías en los procesos productivos.

Aunque no existe un juicio unánime sobre el impacto global de las reformas agrarias, sus analistas parecen concordar, por un lado, en que éstas sí consiguieron aliviar el descontento existente entre la población rural y, por otro lado, en que sus resultados productivos no estuvieron a la altura de lo planificado. Esto último debido, entre otras razones, a que las reformas no pudieron doblegar la fuerte resistencia que le opusieron los grupos de presión latifundistas (Bulmer-Thomas, [1994] 1998, p. 371-372).

También durante estos años comenzó a asentarse la idea de que los Estados no solo debían ser reguladores, promotores y fiscalizadores de los emprendimientos económicos, también tenían que obrar como actores empresariales. Es por ello que desde la década de 1920 es posible constatar incursiones estatales en actividades como la construcción de grandes obras públicas, la provisión de servicios urbanos y la generación de energía. Rol que se explica, en gran parte, por el creciente interés de las autoridades estatales por controlar la producción y distribución de aquellos insumos considerados vitales para la industrialización. México es el país que se inviste como referencia en estos temas luego de que en 1938 nacionalizara las petroleras, aunque se debe consignar que en la Argentina de la década de 1920 existieron experiencias similares y que fue en Cuba, en la década de 1960, donde se implementaron de manera más completa estos preceptos.

¿De dónde se obtuvieron los recursos que hicieron posible este fortalecimiento del rol económico de los Estados? En la literatura especializada se identifican cinco estrategias impulsadas por los Estados para financiar las medidas tendientes a fomentar la industrialización y se enseña, a su vez, que ellas se fueron superponiendo a las anteriores pero sin anularlas, más bien complementándolas. Estas estrategias fueron el uso de capitales nacionales, el fomento de la inversión extranjera indirecta, la utilización de préstamos

provenientes de organismos multilaterales, la promoción de la integración regional y la obtención de préstamos desde la banca privada internacional. Sobre cada una de ellas se añadirán algunas palabras.

Hasta mediados del siglo XX el fomento de la industrialización se sostuvo principalmente con capitales nacionales. Recursos provenientes de los excedentes generados por las medidas implementadas para favorecer a las industrias locales, y de las divisas obtenidas por la venta de aquellas materias primas altamente demandadas por los contendores de las guerras mundiales. Recursos que, debido a los trastornos bélicos, no habían podido ser utilizados para comprar productos manufacturados a los proveedores tradicionales.

Inmediatamente después de dirimido el conflicto interimperial, cuando se normalizan las relaciones comerciales entre los hemisferios norte y sur, empiezan a confluír las opiniones en torno a lo provechoso que sería que en América Latina se instalaran filiales de empresas o industrias con sede en los países ricos, las así llamadas multinacionales. Mientras desde América Latina se tendía a evaluar que ello era favorable pues aportarían a la generación de empleos y a incrementar las mercancías disponibles. Desde los países que estaban saliendo del conflicto mundial, especialmente de los Estados Unidos, la argumentación se inclinaba por resaltar que así se conseguiría ampliar el radio de acción de sus negocios al exportar fábricas enteras en condiciones muy favorables. Efectivamente, cuando estas fábricas se instalaban en la región contaban con mercados protegidos, con mano de obra comparativamente más barata que en sus países de origen y con insumos a precios más convenientes porque ahora no debían transportarse grandes distancias. Condiciones que hacían que estas filiales obtuvieran tantos beneficios que muchas veces terminaron absorbiendo parte importante del parque industrial local, tal como aconteció con varias automotrices, farmacéuticas y siderúrgicas en el Brasil de la segunda mitad de la década de 1960. Tantos beneficios reituaron estas filiales que en algunos momentos los capitales que exporta-

ban, en forma de lucro, fueron montos cinco veces más abultados que lo que representaban sus nuevas inversiones (Puyana, 2008, p. 84).

En parte por este tipo de análisis, en parte porque la profundización de la estrategia económica exigía incesantemente nuevos recursos, y en parte también porque las problemáticas sociales que emergían con la irrupción de la industrialización y la urbanización demandaban inversiones cada vez más elevadas, a mediados de siglo comienza a tomar fuerza la idea de que antes que alentarse esta inversión extranjera indirecta se debían obtener capitales foráneos que pudieran ser utilizados con criterios nacionales. Esta demanda, enarbolada por representantes de América Latina en todos los foros regionales desde el momento mismo en que el gobierno de Estados Unidos decidió implementar una medida de similares características para reconstruir Europa después de la Segunda Guerra Mundial, solo fue considerada seriamente luego del triunfo de la Revolución cubana, es decir, a fines de la década de 1950. Como una forma de neutralizar la influencia de la Cuba revolucionaria los Estados Unidos, mediante la implementación de un programa denominado Alianza para el Progreso, comprometieron créditos para la región por un monto de veinte mil millones de dólares en un plazo de diez años, préstamos que para sus adentros este país entendía como ayuda o cooperación internacional. Así como todas las fuentes parecen concordar en que dicho monto no se alcanzó, gran parte de ellas subrayan que estos capitales sí auxiliaron a las economías latinoamericanas. No obstante, estas fuentes también resaltan que en estas transacciones las economías oferentes fueron las más beneficiadas porque los créditos se transformaban en onerosas deudas, porque los recursos estaban condicionados a utilizarse en iniciativas que no compitieran con los emprendimientos de los países donantes y porque una parte importante de estos dineros se debía gastar en bienes o servicios del país acreedor sin importar lo conveniente que ello pudiera ser para la sociedad deudora.

Para dejar de depender de estos dudosos mecanismos de cooperación durante la década de 1960 los países latinoamericanos impulsaron otra estrategia para profundizar la industrialización: la ampliación de los mercados nacionales a través de la integración regional. Una vía que ya había sido ensayada satisfactoriamente durante los años de la Segunda Guerra Mundial y que, por esos mismos años, también estaba siendo explorada por algunos países europeos. Ello explica que en 1960 surgieran el Mercado Común Centroamericano y la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (Asociación Latinoamericana de Integración desde 1980), que en 1965 se creara la Asociación de Libre Comercio del Caribe (Comunidad del Caribe desde 1975) y que en 1969 se oficializara el Pacto Andino. Pese a que estas iniciativas propiciaron un significativo incremento en el intercambio comercial, no pudieron satisfacer las altas expectativas con que se fundaron y, a la postre, la inestabilidad de los gobiernos nacionales, sumada a la resistencia de algunos actores económicos tanto intra como extrarregionales, terminaron por anularlas.

En la década de 1970, cuando los capitales internos, las filiales de las empresas multinacionales, los préstamos oficiales y los esfuerzos en pro de la integración regional empezaban a evaluarse como insuficientes, otro fenómeno económico ajeno al control de los países de la región la golpeó duramente. El petróleo, insumo esencial para la estrategia económica adoptada, subió bruscamente de precio obligando a los Estados a sobreendeudarse para poder costearlo. Por ello, para que la industrialización inducida por los Estados pudiera seguir profundizándose, ahora los recursos tenían que obtenerse de la banca privada internacional. Recursos que ésta banca obtenía, a su vez, de los excedentes que depositaban los países petroleros como resultado de esta misma operación.

A fines de la década de 1970 y comienzos de la de 1980, poco tiempo después de que una parte importante de estos créditos ya no se usara para fines productivos, sino para mantener a la burocracia pública funcionando y para pagar antiguos préstamos, el flujo externo de divisas se interrumpió y, de inmediato, se revirtió.

El cese de los recursos foráneos, sumado a la obligación de cumplir con los compromisos financieros adquiridos, se tradujo en una inmediata desindustrialización y en un aumento sin par del desempleo, la escasez y la pobreza. Problemáticas que llevaron a una parte de la intelectualidad latinoamericana a señalar que los ochenta fueron una década perdida para la región, mientras a otra, donde destaca el economista mexicano Víctor Urquidi (2005, p. 512), la empujó a entender que la crisis se venía incubando hacía décadas, quizá siglos.

“Había que hacer crecer la economía” se oyó decir en los más diversos tonos y bajo las más disímiles banderas, “había que conseguir que las sociedades latinoamericanas alcanzaran los niveles de bienestar que tenían los países más acomodados del orbe” se podía escuchar en los más recónditos rincones y en las más diversas situaciones. No obstante, pese a que dicho crecimiento se produjo, pues no en vano el tercer cuarto del siglo XX es conocido también como la edad de oro de las economías latinoamericanas, la pobreza y la inequidad en la distribución de la riqueza aumentaron hasta niveles vergonzosos. Año tras año creció la desigualdad entre los sectores sociales, entre las áreas rural y urbana, entre las zonas de cada país, entre los países y, por si fuera poco, entre América Latina y las naciones más industrializadas. En una suerte de juego de estrategia global donde la región siempre participó en desmedradas condiciones, en donde nunca se resolvió el dilema de cómo generar los recursos necesarios para viabilizar una industrialización capaz de mejorar los niveles de vida del conjunto de la población, poco a poco la dimensión económica, como bien entendió el ensayista uruguayo Eduardo Galeano ([1971] 1983, p. 267), fue sumiéndonos en un viaje con más naufragos, más naufragos, que navegantes.

Pugnas políticas en los años revolucionarios

En muchos momentos del siglo XX las dificultades económicas fueron de tal magnitud que las fórmulas políticas tradicionales, populismos incluidos, se vieron sobrepasadas. Mirado con distan-

cia, el círculo vicioso en que cayeron las sociedades latinoamericanas fue más o menos como sigue: mientras más crecían los espirales de violencia, más líderes civiles abdicaban en favor de uniformados y más duras se hacían las condiciones de vida para la población regional. Estos elementos fueron los que se conjugaron para que entre 1950 y 1980 prácticamente ningún país de la región haya podido librarse de los golpes de Estado o las guerras intestinas, siendo sobre estos fenómenos políticos, acerca de sus particularidades y características compartidas, que discurre este apartado.

Aunque la imagen predominante que se tiene de las dictaduras en América Latina es que habrían sido de derecha, lo que quiere decir que entendían al Mercado como el gran responsable de articular la vida en sociedad, y pese a que el sentido común tienda a asociar a las guerrillas como movimientos de izquierda, lo que significa que confiaban en la capacidad del Estado para dirigir los destinos de la colectividad, la historia muestra que estas asociaciones no siempre fueron la regla. Hubo varios golpes de Estado que se apoyaron en idearios de izquierda, como el que se impuso en Perú en 1968 y al que le secundaron asonadas en Ecuador, Bolivia, Honduras y Panamá. Así como también hubo varios grupos de derecha que optaron por las armas como principal argumento, como las guardias blancas que a mediados del siglo conformaron varios grupos de hacendados brasileños para neutralizar la inminente reforma agraria, o los escuadrones de la muerte que en El Salvador mataron, solo en el año 1980, a alrededor de tres mil personas.

Otra característica compartida tanto por las guerrillas como por las dictaduras es que sus líderes pertenecían a los emergentes sectores medios de la población, los mismos que habían aparecido a finales del siglo XIX con los inicios de la industrialización y la urbanización. Que los militares pertenezcan al amplio espectro de los sectores medios no reviste mayor discusión, pues finalmente todos viven, y vivían, de su salario. Donde sí es necesario entregar algunos antecedentes adicionales es en la idea de que las dirigencias guerrilleras también pertenecían a estos sectores. Sí, porque fueron profesionales liberales los máximos líderes de los rebeldes cubanos,

docentes los que en la década de 1960 lideraron algunas guerrillas en México y Perú, y clérigos, militares y estudiantes de nivel superior quienes dirigieron parte importante de las guerrillas centroamericanas, brasileñas y venezolanas en la década de 1960. Los análisis del sociólogo brasileño Marcelo Ridenti sobre los orígenes de los miembros de las organizaciones armadas de izquierda, en su país, corroboran lo planteado. Ellos muestran que la mayoría era estudiante de nivel superior o joven profesional, y que una parte significativa era del interior pero residía en las capitales estatales, es decir, era inmigrante (Ridenti, [1993] 2010, pp. 116-236).

Dictaduras y guerrillas también compartían el hecho de que quienes las promovían justificaban su accionar como la única vía para sacar a flote a nuestros países. Esto se conseguiría, afirmaban, luego de liberar a la sociedad de todos los males que la aquejaban, sobre todo de aquel que se apreciaba como el mayor de todos: la guerrilla si se era golpista, la dictadura si se pertenecía a la guerrilla. Por ello, mientras una parte usaba la violencia para mantener el orden y propiciar el crecimiento económico, la otra lo hacía para imponer un orden distinto e impulsar el crecimiento económico. Siempre hubo, por tanto, “buenas”, “justas” y “coherentes” razones para utilizar la violencia. Dentro de estas razones la más transversal, tal vez, fue aquella que evaluaba que se debía desplazar a los políticos y la política convencional pues habían dado pruebas suficientes de su incapacidad para resolver los conflictos, encauzar el progreso y propiciar la paz.

Entre todos los golpes de Estado el que afectó a Guatemala, en 1954, posee un valor especial. Esto porque la activa participación que tuvo la inteligencia estadounidense hace que se lo entienda, siguiendo interpretaciones del historiador argentino Tulio Halperin Donghi (1969, pp. 436-437), como la primera manifestación concreta, aquí en la región, de esa disputa por la hegemonía mundial que iniciaran los Estados Unidos y la Unión Soviética una vez acabada la Segunda Guerra Mundial: la Guerra Fría. Este golpe señala, a su vez, la reanudación de las intervenciones militares estadounidenses en América Latina después de dos décadas de abstinencia,

intervenciones que se ampararon en el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca que se suscribió en Río de Janeiro en 1947 y que se apoyaron en los egresados de la academia militar que en 1948 los Estados Unidos instalaron en Panamá para influenciar a la oficialidad latinoamericana: la Escuela de las Américas. Una escuela que inscribía sus enseñanzas en el horizonte ideológico de la Doctrina de la Seguridad Nacional, corpus de ideas donde se sustituía la concepción hasta entonces vigente sobre la misión de las fuerzas armadas, que consistía en la defensa del país ante las amenazas externas, por otra en la que el resguardo debía hacerse frente a los “**peligros**” internos, llámense comunismo o, inclusive, reformismo.

Después de la invasión a Guatemala otros países, entre ellos Cuba, República Dominicana, Nicaragua, Granada y Panamá, sufrieron ataques militares directos o indirectos por parte de los Estados Unidos. Como bien supo leer Juan Bosch ([1967] 1968, p. 20), otrora presidente de República Dominicana, estas agresiones no se ajustaron a los patrones imperialistas conocidos, basados en la ocupación de territorios para explotarlos económicamente. Los ataques pretendieron, más bien, mantener a los Estados Unidos en una guerra permanente que les permitiera hacer crecer su industria militar, su principal negocio, y obtener, caso triunfaran, el control indirecto de los territorios a través de autoridades locales dispuestas a favorecer sus negocios convencionales. Esta lógica fue también la que estuvo detrás del accionar de Estados Unidos en la guerra que en 1969 enfrentó a Honduras con El Salvador, pues no contentos con asesorar a la oficialidad de ambos ejércitos, a los dos países les vendieron sus armamentos usados.

Esta estrategia estadounidense, aún vigente, les era doblemente beneficiosa. Primero porque les permitía mantenerse en el sitio de máxima potencia económico-militar y segundo porque contribuía a conservar limpia su imagen internacional al presentarlo como un país interesado en salvar, liberar o ayudar a las sociedades afectadas. Se debe recordar, además, que la región no fue la única “**beneficiada**” por estas expurgaciones, puesto que, luego de acabada la

Segunda Guerra Mundial, fue precisamente la industria militar de los países beligerantes en dicho conflicto la que suministró armamento a los contendientes envueltos en los más de ciento cincuenta conflictos armados que se sucedieron en los países pobres de África, Asia y América Latina (Escobar, 2007, p. 69; Sader, 2000, p. 111).

Si el año 1954 fue clave para las dictaduras, el año 1959 lo fue para las guerrillas. Poco después de los incidentes de Guatemala se impuso en Cuba, por primera vez, un movimiento guerrillero. Entre las principales repercusiones que tuvo la victoria rebelde en América Latina se cuentan dos: consiguió cambiar los parámetros de lo posible al remover la certeza de que toda transformación estructural debía contar con el beneplácito de los Estados Unidos y terminó impulsando directa o indirectamente a las guerrillas en toda la región. Sin pretender hacer un recuento exhaustivo se señala que solo en el primer año de la Revolución cubana se crearon focos guerrilleros en Argentina, Ecuador, Haití, Panamá y República Dominicana. Al año siguiente, 1960, se levantó la guerrilla paraguaya y en 1962 se iniciaron acciones en Venezuela. Entre 1963 y 1965 se volvieron a encender focos en República Dominicana mientras que en Perú se emprendieron varias arremetidas. En 1966, en tanto, se alzó la guerrilla boliviana. Iniciativa que contó con un significativo apoyo militar, económico y político cubano graficado, entre otros aspectos, en que su dirección recayó en su segundo hombre al mando, Ernesto Guevara. Como parte de esta misma onda guerrillera a mediados de la década de 1960 también comenzaron a operar grupos armados en Montevideo, Buenos Aires, São Paulo, Rio de Janeiro, Caracas y otras ciudades de la región (Prieto, 2009, pp. 214 y siguientes).

Ante esta arremetida de las guerrillas las dictaduras no se hicieron esperar, solo entre los años 1962 y 1966 fueron nueve las que se instalaron en diferentes países de la región. Todo gobierno considerado ineficiente en la lucha contra el comunismo, o poco efusivo en sus muestras de apoyo a los Estados Unidos, estuvo en la mira de los grupos golpistas. A tal grado de imbricación llegaron los vínculos entre las dictaduras y los Estados Unidos que en 1964 Thomas

Mann, secretario adjunto de asuntos latinoamericanos del vecino país del norte, transparentó este orden de cosas al confidenciar que para establecer relaciones de cooperación con los gobiernos de la región no tomarían en cuenta el que sus gobernantes hubieran sido elegidos mediante comicios (Halperin, 1969, p. 462).

De todas las dictaduras instauradas en América Latina la que cayó sobre Chile, en 1973, reviste particular interés. Ello tanto por las implicancias mismas del golpe del Estado, pues fue propinado a un gobierno con un proyecto de transición al socialismo legitimado electoralmente, como por la innovadora estrategia económica que ella asumiría, la neoliberal, la misma que después se impondría en casi toda la región. Como consecuencia de los múltiples reveses que venía sufriendo la estrategia guerrillera impulsada por La Habana, la vía electoral que promovía Santiago de Chile comenzó a ser vista con creciente ilusión por quienes buscaban nuevos caminos para alcanzar el socialismo. Tanta relevancia adquirió el proceso chileno que el país, pese a ser de los más pequeños en la región y a no tener ninguna guerrilla activa, fue uno de los que recibió **más “cooperación” militar por parte** de los Estados Unidos. Entre 1950 y 1970 obtuvo aproximadamente ciento veinte millones de dólares por dicho concepto, a lo que se debe agregar que más de cuatro mil de sus militares pasaron por alguna academia militar estadounidense. Una vez asentada la dictadura y acallada la disidencia, la intelectualidad que asesoró económicamente a los uniformados, formada en gran parte en universidades estadounidenses, instaló al neoliberalismo en su expresión más ortodoxa. Con todo, aunque después de la caída de la vía chilena al socialismo algunas guerrillas volvieron a alzarse en algunos puntos de la región, con especial fuerza en Centroamérica, y pese a que las dictaduras continuaron asolando durante una buena cantidad de años, nada volvió a ser como antes: la crisis de hegemonía, se entiende, ya estaba zanjada.

La vida para la población latinoamericana del siglo XX estuvo colmada de constricciones, problemas y crisis. Los inicios de la industrialización y la urbanización, más los problemas que junto a estos procesos aparecieron, hicieron que tambalearan todas las

certezas culturales que hasta entonces existían, lo que allanó el camino para que el nacionalismo, en sus múltiples variantes, se arraigara en lo más profundo de las personas. Mientras en lo económico las medidas que prometían superar el desempleo y el hambre se sucedían una tras otra como prueba de que ninguna conseguía sus objetivos, en lo político las estrategias para lograr una convivencia armónica eran sobrepasadas por dictaduras y guerrillas que dejaban tras de sí ríos de sangre derramada, un cúmulo de expectativas frustradas y muchos de los problemas que se proponían solucionar intactos.

Hecho este breve recuento de las principales tensiones culturales, económicas y políticas vividas en la región, delineado el mapa de los principales problemas y desafíos que preocupaban tanto a la población como a la intelectualidad latinoamericana, es más fácil comprender cómo es que la vida, a este lado del mundo, fue pareciéndose cada vez más a un gran campo de batalla. Y si para amplios segmentos de la población la consigna era sobrevivir, para otras fue, simplemente, imponerse.

Capítulo II

El desarrollo en disputa en la intelectualidad latinoamericana*

Las ciencias sociales en la aparición del desarrollo

En el presente capítulo se despliega una mirada integradora sobre el ambiente intelectual latinoamericano del tercer cuarto del siglo XX –uno de los períodos más fértiles, en lo que a discusiones se refiere, dentro de las ciencias sociales regionales– para conocer las disputas que entonces vigoraban y, especialmente, las dificultades que enfrentaban en el día a día quienes de ellas participaban. Esta aproximación se realiza a partir de tres entradas complementarias: primero se constatan las cualidades estructurantes que adquirió el concepto de desarrollo, luego se examinan las diferentes corrientes de pensamiento que tanto desde lo económico como desde lo cultural buscaban circunscribirlo y, por último, se estudian las prácticas que utilizaba la intelectualidad para imponer sus comprensiones.

Las transformaciones económicas y sociales que desde finales del siglo XIX experimenta la región, especialmente las dificultades, tensiones y crisis que aparecen con los inicios de la industrialización y la urbanización, se encuentran en la base de la importancia

* Una versión preliminar del capítulo fue publicada con el título “El desarrollo en disputa en la intelectualidad latinoamericana (1950-1980)” en la revista *Izquierdas*, n° 27, 2016, pp. 272-292.

creciente que fueron adquiriendo intelectuales y analistas durante todo el siglo XX. Y es que todos estos procesos incidieron en que se complejizara el diario vivir de la población, en que se hicieran cada vez más necesarias las interpretaciones capaces de esclarecerlo y en que se incrementara constantemente el número de personas dedicadas a los oficios del pensamiento.

A fines del siglo XIX la labor intelectual comienza a dejar de ser un lujo al cual solo podían acceder los miembros de las familias de élite, y quienes a ellas se allegaban, gracias a la conjunción de una serie de factores que permitieron, en lo sustancial, que cada vez más personas se ganaran la vida en labores reflexivas. Por un lado, se comenzó a estructurar un mercado de bienes culturales alrededor de los cada vez más abundantes diarios, periódicos y libros, lo cual hizo que proliferaran, entre otras ocupaciones, linotipistas y periodistas. Por otro lado, se empezó a ensanchar el espacio para los trabajos culturales producto de crecimiento incesante que comienza a experimentar el Estado. Crecimiento que se tradujo, en un primer momento, en un aumento del magisterio primario y secundario y, en un segundo momento, en la ampliación del profesorado universitario.

La mantención de estas condiciones en el tiempo permitió que cada vez más personas pudieran vivir exclusivamente de las labores intelectuales y, lo más importante, permitió que ellas comenzaran a leerse entre sí. Dos condiciones indispensables para que la intelectualidad funcionara como un campo y, por lo mismo, para que sus integrantes pudieran influenciarse mutuamente, primero a una escala nacional y luego también a escala regional. Tanta fuerza tuvieron estos procesos que ya en la década de 1920 operaba lo que junto al filósofo chileno Eduardo Devés (2000, pp. 107-168; 2003, p. 49) se entiende como la primera red intelectual de la región. Tanta fuerza tuvieron que al promediar el siglo XX una segunda trama se había conformado. Si la primera red se constituyó preferentemente con exponentes de la filosofía, el derecho y la historia, es decir, con intelectuales de cuño humanista, la segunda se articuló con representantes de las ciencias sociales, a saber, con docentes de nivel

superior de los campos económicos y sociales y con personal técnico de la burocracia estatal y de los organismos multilaterales que se dedicaba a estas mismas materias.

Cabe precisar que a principios del siglo XX fueron las problemáticas asociadas a la industrialización y la urbanización, la “cuestión social” como se le llamaba entonces en algunos países latinoamericanos, las que concitaron la atención de la intelectualidad. A mediados de siglo, en tanto, debido a que dichos fenómenos sociales y económicos continuaban obstinadamente presentes, los intereses de la intelectualidad se mantuvieron en las mismas coordenadas. Sin embargo, a diferencia de antaño, el progreso se entendía ahora como desarrollo. Lo que informa que ya no se trataba simplemente de tener una vida mejor, sino de alcanzar los niveles de bienestar que disfrutaban los países desarrollados. Y claro, si los países desarrollados eran los más industrializados, desarrollarse fue, consecuentemente, fortalecer los procesos de industrialización. Lo cual, en resumidas cuentas, implicaba ampliar la influencia de la economía monetaria a través de la expansión de las relaciones laborales mediadas por el dinero.

Los grandes interesados en propagar la idea de desarrollo, como enseña el antropólogo colombiano Arturo Escobar (2007, p. 64), fueron los sectores dirigentes de los países que se hacían llamar a sí mismos desarrollados, a saber, los vencedores de la Segunda Guerra Mundial. Un interés que nacía de la necesidad que tenían de promover discursos funcionales a la exigencia de expandir constantemente su modelo económico y, al mismo tiempo, de difundir idearios que fueran capaces de neutralizar a las corrientes de pensamiento que comenzaban a levantarse en las colonias europeas –y en los países recientemente emancipados– que tendían a señalarlos como fuentes de todos los males, como ejemplos de aquello que no se debía imitar o, inclusive, como enemigos. Corrientes entre las que se contaba la impulsada por los caribeños, naturales de Martí, Aimé Césaire y Frantz Fanon: la descolonización.

Se debe apuntar, además, que las élites políticas de los países de la región no solo adoptaron rápidamente la idea de desarrollo,

también utilizaron todos los recursos que estuvieron a su alcance para potenciar su difusión. Una recepción entusiasta que se explica porque los problemas sufridos al interior de las fronteras estaban adquiriendo tal magnitud que, al mismo tiempo que amenazaban con salirse de control, alentaban la formación de idearios que los señalaban, en tanto sectores dirigentes, como ineficaces o displícetes. Siendo éstos los antecedentes que explican por qué, desde entonces, es usual escuchar juicios que versan que las sociedades latinoamericanas serían carenciales, limitadas o subdesarrolladas.

Los principales encargados de dar consistencia a este tipo de argumentación, no podía ser de otro modo, fueron los grupos de cientistas sociales que trabajaban al alero de las recién estrenadas agencias multilaterales y sus contrapartes técnicas en los organismos estatales. Una tarea que, por lo general, se realizaba con gran presteza porque sus protagonistas se entendían como responsables de una noble misión, acabar con la pobreza, y porque la retribución económica que recibían era significativa, sobre todo considerando la deprimida media salarial de la región. Para facilitar la difusión de la idea de desarrollo esta intelectualidad tendió a resaltar los aspectos que su audiencia pudiera considerar atractivos. Así, cuando su público pertenecía a los países pobres, lo presentaban como la posibilidad de salir de dicha condición y como una estrategia eficaz para mantener el orden. En tanto, si la platea estaba conformada por miembros de los países ricos, se lo enseñaba como la vía para poder continuar con la expansión de sus negocios y como la única garantía para preservar la paz mundial.

Entre los ejemplos que este grupo de especialistas utilizaba para respaldar la efectividad del desarrollo se repetían, por lo general, los buenos resultados obtenidos por la planificación soviética durante la crisis económica mundial de 1929 y la exitosa reconstrucción de Europa occidental luego de terminada la Segunda Guerra Mundial. Para incrementar el atractivo de sus discursos la intelectualidad desarrollista afirmaba, a su vez, haber identificado los elementos que permitirían a los países pobres transitar por el mismo camino que habrían seguido los países ricos para adquirir dicha

condición, pretensión que acrecentaban sosteniendo que con una planificación apropiada esta senda podía recorrerse aceleradamente e, inclusive, podían saltarse algunas etapas.

Pero a las ciencias sociales no solamente se les encargó difundir las bondades del desarrollo, también se les responsabilizó por hacer operativos estos discursos. Responsabilidad que las impulsó a intentar determinar los factores fundamentales que, a su juicio, permitirían arribar a este anhelado estado. Entre los factores tangibles se contaban, usualmente, los recursos naturales, la fuerza de trabajo y el capital. Mientras que entre los intangibles estaban, entre otros, la educación y el conocimiento tecnológico. Es necesario precisar, a su vez, que al poco andar los discursos de esta intelectualidad se fueron tornando omnicomprendivos, lo que significa que todas las esferas de la realidad empezaron a estar bajo su escrutinio, sobre todo aquellas que podían ser cuantificadas.

El pensamiento desarrollista fue, en consecuencia, aquel que se generó en torno a las fórmulas a utilizar, los elementos a conjugar y las medidas a implementar para alcanzar el desarrollo. El diagnóstico que se compartía, y que impregnó inclusive el sentido común de parte importante de la población regional, fue que los obstáculos que las sociedades subdesarrolladas debían superar eran la pobreza y la ignorancia. Las propuestas, en tanto, coincidían en que había que propiciar el crecimiento económico mediante la industrialización y en que se debía modernizar la cultura introduciendo conocimientos técnicos que habrían sido probadamente eficaces en las sociedades desarrolladas. Preceptos, estos últimos, que venían a acentuar los estigmas que desde tiempos coloniales existían sobre los saberes tradicionales y sus exponentes.

Las corrientes de pensamiento en la contienda por el desarrollo

Al alero de la recientemente fundada Organización de las Naciones Unidas se creó en 1948 la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), un organismo que aspiraba a ser la contraparte técnica, teórica e institucional de los Estados latinoamericanos en

los asuntos vinculados al desarrollo. En 1950, coincidiendo con la llegada del economista argentino Raúl Prebisch a la Secretaría Ejecutiva de la Comisión, la reputación de la institución comenzó a crecer aceleradamente lo mismo que la influencia de sus tesis y propuestas. Tanto prestigio alcanzaron sus postulados que, a finales de la década de 1950, concitaban la atención de la mayoría de los países de la región, independientemente de su tamaño. Prueba de ello es que inclusive los Estados Unidos invistieron a esta institución como la voz técnica latinoamericana en el proceso de creación de la Alianza para el Progreso, la que fuera su principal estrategia de desarrollo para la región en estos años.

En la base del diagnóstico que la CEPAL defendía se encontraba la comprensión relativa a que, de no mediar esfuerzos en otra dirección, en los países subdesarrollados se tendría que trabajar cada vez más para mantener los mismos niveles de bienestar. Niveles que, ciertamente, se evaluaban como insatisfactorios. Estos análisis se basaban en el entendimiento de que el intercambio comercial entre las economías preferentemente exportadoras de productos manufacturados—e importadoras de materias primas— y las exportadoras de materias primas—e importadoras de bienes manufacturados—, centro y periferia en la nomenclatura de la época, sería cada vez menos favorable para estas últimas.

Aunque las propuestas que se desprendían de estos análisis eran variadas, la que más repercusión alcanzó fue aquella que sostenía que se debían profundizar los procesos de industrialización a través de la sustitución de importaciones. Estrategia que prescribía una serie de medidas económicas para que las sociedades latinoamericanas pudieran producir aquellos bienes manufacturados que hasta entonces se estaban importando.

Se puntualiza que los esfuerzos reflexivos de la CEPAL fueron secundados por los principales centros de estudios regionales y por las escuelas de ciencias sociales de algunas de las universidades más renombradas de la región. Entre los primeros destacaban el Centro Latinoamericano de Pesquisas en Ciencias Sociales, creado en 1957 en Río de Janeiro, y la Facultad Latinoamericana de Cien-

cias Sociales, fundada en 1958 en Santiago de Chile. Entre las segundas sobresalían aquellas pertenecientes a la Universidad de Chile, la Universidade de São Paulo, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional Autónoma de México (Vasconi, [1991] 1996, pp. 6-44). Desde cada una de estas instituciones se fueron planteando mejoras, correcciones y contrapuntos a las comprensiones sobre el desarrollo que, al ir poniéndose en práctica sin conseguir los resultados esperados, exigieron que se agudizaran cada vez más los análisis hasta que ellos dieron origen, ya en plena década de 1960, a la teoría de la dependencia.

Se debe subrayar que la teoría de la dependencia fue, pese a su denominación, más un conjunto de reflexiones en torno a una problemática común, la persistencia del subdesarrollo, que una teoría propiamente tal. Y es que a sus referentes, que provenían de diferentes disciplinas y con variadas perspectivas, les unía fundamentalmente la apreciación de que después de varias décadas de industrialización intencionada el mentado crecimiento económico no había conseguido solucionar los problemas de toda índole que acosaban a los países de la región, sino al contrario, éstos se habían agudizado lo mismo que la desigualdad en la distribución de la riqueza. ¿Quién era responsable de la persistencia del atraso? ¿Acaso se había desarrollado el subdesarrollo? ¿Era el subdesarrollo una etapa previa del desarrollo o más bien una consecuencia del desarrollo ajeno? Éstas eran algunas de las preguntas que dinamizaban las reflexiones de esa intelectualidad identificada con esta teoría.

En los pocos años en que la teoría de la dependencia fue una competencia seria para las perspectivas hegemónicas, esto es, entre 1965 y 1975 aproximadamente, sus exponentes parecieron concordar en que el subdesarrollo se debía a la falta de control económico que afectaba a los países periféricos. Una comprensión que se complementaba, por lo general, con el entendimiento de que antes de abocarse a impulsar cualquier iniciativa aislada lo que se debía hacer era implementar modificaciones estructurales que posibilitaran la independencia económica. Eso es lo que dejan entrever los sociólogos Fernando Henrique Cardoso, brasileño, y Enzo Faletto,

chileno, en un libro que desde su aparición, en 1969, es considerado clave en la materia, *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Ahí, al analizar las razones que habrían permitido a algunas sociedades alcanzar el desarrollo, señalaron:

Lo que se debe resaltar es que las condiciones políticas bajo las cuales se logró simultáneamente desarrollo y autonomía implicaron —es cierto que de distintas formas— un desarrollo basado principalmente en la movilización de recursos sociales, económicos y de creatividad tecnológica/organizativa encontrados en el interior de la nación. Tal proceso supuso, por otro lado, un período de relativo aislamiento económico por el cierre parcial del mercado (caso de la URSS y de China), que dificultó las presiones para la ampliación del consumo de bienes y servicios característicos de las sociedades industriales de masas. E impuso, generalmente, la ampliación del control estatal del sistema productivo y la orientación de las nuevas inversiones para los sectores considerados estratégicos al desarrollo nacional, tales como los de infraestructura o los que absorben conocimientos tecnológicos avanzados e incluso los vinculados a la defensa nacional. Todo esto implica una reordenación consistente del sistema social, una disciplina relativamente autoritaria (incluso en el caso de Japón, donde se mantuvo el régimen capitalista) y una revolución en los objetivos nacionales y en las prioridades educacionales (Cardoso y Faletto, [1969] 1970, p. 129).¹

Pero el desarrollo no solo se pensaba en relación con las cuestiones económicas, su dimensión cultural también era evaluada desde múltiples perspectivas, todas las cuales partían de la base que las transformaciones requeridas no se conseguirían utilizando los conocimientos con que se contaba hasta entonces, sino más bien cambiándolos, modernizándolos o desarrollándolos. Así, mientras las ideas oficiales, aquellas que estaban en sintonía con las defendidas por la CEPAL, tenían su contraparte cultural en las perspectivas que se proponían ajustar a las personas a las estrategias económicas imperantes, las ideas dependentistas se hermanaban con aquellas que veían que era necesario crear conciencia sobre lo ur-

¹ Traducción hecha por el autor a partir de la fuente.

gente que era propiciar transformaciones estructurales. Por ello, mientras los grupos oficialistas se desvivían por emprender políticas que permitieran subsanar la ignorancia y el atraso, quienes compartían los supuestos dependentistas concentraban sus esfuerzos en la generación de las condiciones subjetivas que allanaran el camino para los cambios profundos, esto es, para la liberación. Solo después de la liberación de nuestras sociedades, parecían coincidir, podía pensarse en el desarrollo, antes nunca.

Entre las corrientes de pensamiento de tinte cultural que compartieron los preceptos oficialistas destaca la teoría del capital humano, liderada por el economista estadounidense Theodore Schultz. Entre las que comulgaban con los postulados dependentistas, en tanto, una de las que alcanzó mayor grado de sistematicidad e influencia fue la teología de la liberación. La teoría del capital humano, por encontrarse desde entonces en una posición de predominio intelectual, posee muchas y buenas fuentes que la analizan. La teología de la liberación, en cambio, por haber estado siempre en una posición subordinada, supone más dificultades para quienes deseen explorarla. Por eso aquí se entregarán algunos antecedentes adicionales para comprenderla.

La teología de la liberación tomó cuerpo en la década de 1960 producto del afán de algunos sectores religiosos latinoamericanos interesados en propiciar una toma de posición, por parte de la Iglesia, respecto de los procesos emancipadores que se estaban llevando a cabo en el continente. Sus adherentes entendían, en lo medular, que en América Latina la lucha estaba desatada y que la Iglesia debía establecer alianzas con los sectores populares, pues el no hacerlo significaría posicionarse en su contra. Los grupos de creyentes que compartían estas percepciones entendían, como las miles de comunidades de base esparcidas por todo el continente (solo en Brasil llegaron a haber alrededor de ochenta mil de estas organizaciones a fines de la década de 1970), que era el modelo imperante, a través de las constricciones que imponía y de las enfermedades que favorecía, el que los mantenía cautivos y que, por este motivo, había llegado el momento de acabar con el silencio

cómplice que mantenía la Iglesia. Razonamiento que llevó a una fracción importante a entender que la pobreza era tanto un problema estructural como un pecado inaceptable.

Es necesario hacer notar que la teología de la liberación también compartía muchos postulados con otras corrientes contrahegemónicas, esas mismas perspectivas que quienes promovían el concepto de desarrollo intentaban contrarrestar. Por ello es que quienes adscribían a la teología de la liberación, como también ocurría en el caso de quienes suscribían perspectivas descolonizadoras o dependentistas, aspiraban a contribuir a esa ruptura total con el sistema imperante. Solo así, entendían, se podría gestar esa nueva sociedad donde no tuviera cabida la opresión, tampoco la dominación. Las palabras del teólogo peruano Gustavo Gutiérrez, publicadas por primera vez en 1971, expresan de buena manera estas comprensiones:

El fracaso de los esfuerzos reformistas ha acentuado esta actitud. Hoy, los grupos más alertas, en quienes se abre paso lo que hemos llamado una nueva conciencia de la realidad latinoamericana, creen que sólo puede haber un desarrollo auténtico para América Latina en la liberación de la dominación ejercida por los grandes capitalistas y, en especial, por el país hegemónico: los Estados Unidos de Norteamérica. Lo que implica, además, el enfrentamiento con sus aliados naturales: los grupos dominantes nacionales. Se hace, en efecto, cada vez más evidente que los pueblos latinoamericanos no saldrán de su situación sino mediante una transformación profunda, una revolución social que cambie radical y cualitativamente las condiciones en que viven actualmente. Los sectores oprimidos al interior de cada país van tomando conciencia —lentamente, es verdad— de sus intereses de clase y del penoso camino por recorrer hacia la quiebra del actual estado de cosas, y —más lentamente todavía— de lo que implica la construcción de una nueva sociedad (Gutiérrez, [1971] 1999, p. 138).

En sintonía con estas palabras la intelectualidad comprometida con la liberación, sea desde la teología, la filosofía, la educación u otras disciplinas, entendía que lo que cabía hacer, en el plano cultural, era concientizar. Había que hacer manifiestas las contradic-

ciones e injusticias sufridas por las masas oprimidas, marginadas y desheredadas para que, de esta manera, se sintieran impulsadas a sumarse a la lucha. Si se vencía, todos y todas vencían. Si se perdía, todos y todas perdían. No había espacio para la neutralidad. ¿Había que progresar? Sí. ¿Había que alcanzar el desarrollo? También. Pero lo primero que se debía hacer era, liberarnos.

Luchas por la hegemonía en el plano intelectual

Si bien es cierto que las principales perspectivas que se propusieron orientar los destinos de América Latina coincidían en que se debía propiciar el desarrollo, también lo es que discrepaban en un aspecto fundamental, en el cómo lograrlo. Mientras unas defendían la continuidad, la perfectibilidad o la reforma, otras promovían la ruptura, el cambio estructural o la revolución. Tan disímiles caminos, sumados a la certeza que entonces imperaba de que quien lograra imponerse no dejaría espacio para que se volviera atrás, hacía que sus exponentes las defendieran con la pasión de quien siente que no da lo mismo ganar o perder en la lucha de ideas. Dicho con otras palabras, cuando se entraba a la batalla intelectual se ingresaba para ganar, para imponer los propios términos, y no para promover el entendimiento mutuo ni para mantener abierta la disputa indefinidamente.

Esto explica que una de las prácticas intelectuales más usuales de estos años fuera utilizar una escritura que no presentara fisuras ni vacilaciones, una que transmitiera la convicción de que la postura propia no contaba con contendientes a la altura y que la mostrara como la única que reflexionaba en las coordenadas correctas. Por ello, quizá una de las pocas características que compartían las posiciones en conflicto, descontando ciertamente su fe en el desarrollo, era que no apreciaban nada positivo en sus contendientes. Desdén que muchas veces era extremado hasta el punto de considerar al bando antagonista como parte de los problemas a solucionar. Esto hacía que fuese poco habitual que la intelectualidad destacara ideas discrepantes, ni siquiera para rebatirlas. Incluso cuan-

do esto ocurría, cuando se sacaba a las ideas ajenas de la oscuridad, no era raro que fuera solo para caricaturizarlas, tergiversarlas o ridiculizarlas. Es por esto que mientras algunos sectores tendían a descalificar a sus contendientes tildándoles de mercenarios o mercenarias que lo único que querían era su beneficio personal, otros lo hacían tachándoles de terroristas que lo único que deseaban era incendiar el continente. Estereotipos que eran frecuentes, también, en una parte importante de la producción artística.

Lo expuesto da pie para aseverar que la disputa, en el plano intelectual, no tenía que ver con la búsqueda de la verdad o con tener más herramientas para interpretar de mejor manera la realidad, pues las diferentes posturas no tenían dudas al respecto. La consigna, al parecer, era imponer la visión propia como la única posible. Algo que lograban las perspectivas que conseguían dar más notoriedad a sus postulados por la vía de la publicidad, es decir, por la cantidad de recursos que invertían en difundirla, o por la vía de su eficiencia, esto es, por la utilidad que prestaban para mejorar la comprensión de lo vivido.

Éstas eran, básicamente, las condicionantes detrás de las batallas intelectuales libradas para imponer el significado u orientación de los conceptos que conformaban el campo intelectual. Disputas que explican, por ejemplo, el que muchos de los grupos que en estos años se alzaron en armas, fueran golpistas o guerrilleros, de izquierda o de derecha, contaran con intelectuales que los comprendían como libertadores, revolucionarios y, no pocas veces, como democráticos. Uno de los primeros en percibir esta suerte de lucha semántica fue el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda en un libro publicado por primera vez en 1968, *Las revoluciones inacabadas de América Latina*. Ahí señala:

Son muchas las palabras que tienen esa característica de tornasol y que cambian de color dependiendo del ángulo a partir del cual son observadas, especialmente cuando son vistas a la luz de las cambiantes circunstancias históricas: violencia, justicia, utilidad pública, revolución, herejía, subversión. Siendo todos conceptos que están arraigados en emociones y creencias que llevan a escoger una posición definida. Por

eso son valores sociales, pero pueden también ser antivalores, conforme el lado que se vea favorecido durante el cisma de transición. Cada uno de estos conceptos contiene en sí la responsabilidad de su contradicción: solamente se justifican en un determinado contexto social. Pueden muy bien ser entendidos según la tradición, pero pueden también ser concebidos y justificados en relación a objetivos puestos en el futuro y que implican un recorrido enteramente diferente de aquel anticipado por la tradición (Fals Borda, [1968] 1979, p. 17).²

Entre las nociones más disputadas del campo intelectual de estas décadas estaban las ideas de “nación” y de “revolución”. En nombre de la nación se elaboraron los más osados planes y se justificaron las más prolongadas privaciones. Basta con señalar que todos los grupos que dirigían o aspiraban a dirigir la sociedad, independientemente de sus alianzas e intereses, obraron movidos por el deseo de resguardarla. El concepto de revolución, en tanto, también fue largamente disputado, sobre todo después del triunfo de la Revolución cubana en 1959. Incontables fueron los debates donde se intentaba precisar su significado, determinar cuán deseable era y establecer cuáles serían las estrategias más adecuadas para, según fuese el caso, propiciarla o contenerla.

A medida que las luchas por la hegemonía a nivel de sociedad se fueron intensificando, muchas discusiones pasaron de la disputa conceptual a una pugna por tratar de determinar cuál era el papel que debería asumir la intelectualidad en los procesos vividos. Por esto, mientras quienes defendían posiciones hegemónicas no tenían mayores disyuntivas, en el sentido que entendían que la intelectualidad debía esforzarse por afinar los instrumentos técnicos que asegurarían la máxima eficiencia en cualquier esfera, quienes querían hacerse con el poder sí debatían, e intensamente, sobre cuáles eran las disposiciones más apropiadas para la consecución de este objetivo. El derrotero de estos debates fue más o menos como sigue.

² Traducción hecha por el autor a partir de la fuente.

Si hasta la década de 1950 la intelectualidad tenía como misión otorgar inteligibilidad a la realidad, es decir, tornarla comprensible y proponer orientaciones capaces de ayudar a superar tanto las constricciones como las problemáticas sufridas, en los años siguientes se la conminaba a agregar a estas responsabilidades una participación activa en las organizaciones revolucionarias. Sin embargo, la falta de efectividad en la consecución de estos objetivos fue haciendo que esta combinación se apreciara como insuficiente, sobre todo por quienes vivían con más intensidad los procesos políticos. Apreciación que dejó la puerta abierta, como enseña la literatura argentina Claudia Gilman, para que otro matiz se introdujera en la disputa, a saber, lo deseable que sería que esta intelectualidad comprometida militara en alguna organización que pudiera dar un sentido revolucionario a su quehacer intelectual (2003, pp. 59 y siguientes). Solo de esta manera, se pensaba, estaría ayudando a crear las condiciones necesarias para el triunfo de la revolución.

En la década de 1960, en tanto, el eje de las discusiones se volvió a correr hacia la izquierda y ya no solo se deseó que las obras intelectuales contribuyeran a propósitos revolucionarios, también se exigió que la práctica intelectual se subordinara a los dictados de las organizaciones revolucionarias. Ante este tipo de requerimientos una parte de la izquierda intelectual se reveló levantando banderas de autonomía. En este contexto fue que quienes confiaban en la vía armada entendieron que esta toma de posición servía para distinguir a la intelectualidad burguesa de la revolucionaria, y en este escenario fue que quienes defendían posiciones pacíficas, como el escritor peruano Mario Vargas Llosa, comprendieron que este ejercicio era útil para discriminar a la intelectualidad crítica de la sojuzgada por las organizaciones revolucionarias (Hilb, 2010, pp. 34-35; Vargas Llosa, 2009, p. 280).

Pese al quiebre reseñado la discusión sobre el papel de la intelectualidad en los procesos revolucionarios continuó desenvolviéndose y a fines de la década de 1960, coincidiendo con el fracaso de la guerrilla liderada por Ernesto Guevara en el corazón de América del Sur, una parte de quienes se involucraban más activamente

en las luchas revolucionarias comenzó a cuestionar la utilidad de la labor intelectual. Lo que explica que muchas personas comprometidas con la militancia y la guerrilla comenzaran a incubar la idea de que mientras ellas arriesgaban su vida por esa revolución que beneficiaría al conjunto de la población, había quienes lo único que hacían era llenarse la boca, la barriga y los bolsillos con la palabra revolución. Quienes así pensaban coincidían con el filósofo francés Régis Debray en la comprensión de que en las circunstancias que se encontraban, en esa América Latina revolucionada, la intelectualidad sobraba. Razonamiento que defendían arguyendo que el camino ya estaba trazado y que, lo que tocaba, era seguirlo. ¿Cuál era ese camino? La lucha armada (Debray, 1967, pp. 119-125). Los análisis del sociólogo brasileño Marcelo Ridenti, sobre la izquierda brasileña en la segunda mitad de la década de 1960, y comienzos de la de 1970, reafirman lo expuesto:

La misma aversión a los “libros”, a las “estatuas” y a los “estantes”, todos los cuales debían ser derribados, permeaba con diferentes modulaciones al movimiento social de 1968, desde quienes daban vida a la contracultura hasta quienes hacían arte comprometido, desde hippies hasta rebeldes. El antiteoricismo, la negación de la reflexión en nombre de la acción, fue también una marca fuerte en los grupos de guerrilla urbana. Para estos, la teoría política revolucionaria ya estaba lista, y no se debía perder tiempo en discusiones teóricas interminables, estériles y burocratizadas que sólo impedían que la acción revolucionaria fuese inmediatamente llevada a cabo (Ridenti, [1993] 2010, p. 107).³

Para completar esta aproximación al ambiente intelectual latinoamericano del tercer cuarto del siglo XX se debe puntualizar que detrás de todas estas disputas no solamente se encontraban los argumentos a favor o en contra. Y es que así como por un lado los sectores dirigentes de los Estados Unidos desplegaron ingentes esfuerzos por imponer sus términos, por el otro las élites cubanas, desde 1959 en adelante, también hicieron todo lo que estuvo a su

³ Traducción hecha por el autor a partir de la fuente.

alcance para conseguirlo. Macizas políticas culturales fueron implementadas desde estos países, entre ellas las becas de estudio financiadas desde Estados Unidos y los premios literarios que auspiciaba la institucionalidad cubana. Como era de esperar, de un lado y de otro no se apreciaban con buenos ojos las iniciativas de su antagonista, lo que hacía que las denostaran con pronunciamientos en que se las acusaba de ser expresiones de imperialismo cultural o, cuando no, de ser simplemente propaganda.

Se debe precisar, a su vez, que las políticas culturales no eran las únicas que se preocupaban del campo cultural. En el sentido que, a medida que las distintas fuerzas que disputaban el control de la sociedad radicalizaban su accionar, la violencia —en sus diferentes manifestaciones— se fue ejerciendo cada vez más cerca de la intelectualidad. Por ello, mientras los grupos que aspiraban al poder concentraban todas sus energías en la lucha armada, llegando a denostar, como se apreció, muchas labores de tipo intelectual, los grupos defensores de lo establecido no dudaban en exiliar, torturar o asesinar a intelectuales del otro bando. Antecedentes que permiten aseverar que ejercer los oficios del pensamiento no era igual a desentenderse de las luchas por la hegemonía a nivel de sociedad.

La seguidilla de derrotas de los grupos guerrilleros en toda América Latina y la instalación de dictaduras en muchos países de la región, es decir, el desenlace político-militar de las luchas por la hegemonía, hizo que a mediados de la década de 1970 comenzaran a cerrarse las disputas por encontrar el camino más apropiado al desarrollo. Con otras palabras, la batalla de ideas no se clausuró porque una perspectiva derrotara a la otra, sino porque quienes se impusieron mediante la fuerza de las armas se valieron del miedo, y la censura, para acallar cualquier disidencia. Desde entonces es que el neoliberalismo —y su postulado de que el crecimiento económico se alcanzará por medio de la desregulación de los mercados, y no mediante la industrialización inducida por el Estado— se fue invistiendo con distintos grados de efectividad como pensamiento único.

Mientras la disputa por la hegemonía estuvo abierta nadie tuvo tiempo para plantearse la posibilidad de perderla. Toda persona que ejercía una labor intelectual entendía que la verdad estaba de su lado y que lo que debía hacer, consecuentemente, era luchar hasta imponerla. Y aunque se sabía que más de alguien podía caer en el combate, nadie ponía en duda que se alcanzaría la victoria. Por ello, cuando la lucha por el todo o nada se resolvió, la sorpresa para la intelectualidad del bando perdedor fue total. Una parte, minoritaria, optó por permanecer en sus trincheras al margen de todo circuito institucional. Otra parte, más expresiva, escogió poner entre paréntesis sus vínculos con las luchas políticas concretas para intentar comprender lo sucedido. Y otra parte, probablemente mayoritaria, eligió fortalecer a la que consideraron como la mejor versión posible del capitalismo, la más humana.

El concepto de desarrollo, por tanto, consiguió configurar el campo intelectual alrededor de las estrategias para alcanzarlo. Así, mientras unas posiciones confiaban en la reforma, como fue el caso de las “cepalinas” o de la teoría del capital humano, otras defendían la revolución, como lo hizo la teoría de la dependencia o la teología de la liberación. Una discrepancia que, a la postre, fundó las batallas intelectuales de estos años. Luchas que empujaron a muchas personas al exilio y que estuvieron en la base de infinidad de obras de inestimable valor. Aunque hoy la intelectualidad siga bajo el influjo estructurante de la idea de desarrollo, la especialización incesante que promueve el neoliberalismo no hace más que desincentivar los debates y, con ello, alejar la posibilidad de pensarnos en conjunto. Como se ha podido apreciar, si las décadas estudiadas no fueron las más apropiadas para el diálogo intelectual, su herencia, en este sentido, no parece ser mucho más promisoría.

Capítulo III

Los mejores años de la educación en América Latina, 1950-1980*

El aumento explosivo de la cobertura educacional

Para comprender los grandes procesos en que se encontraba la educación latinoamericana a mediados del siglo XX, lo primero que se debe considerar es que la región vivía una inédita bonanza económica, un acelerado proceso de urbanización y un enorme crecimiento demográfico, y lo segundo que se debe contemplar es que todo ello se daba en medio de graves tensiones sociales, profundas constricciones económicas para la mayoría de la población y violentas fracturas políticas en el seno de nuestras sociedades. Ante este dispar escenario una parte importante de los actores sociales, entre ellos muy especialmente quienes cultivaban las ciencias sociales, se abocó a la tarea de proponer estrategias capaces de profundizar los logros económicos y de contener los graves problemas sociales. Lo cual, en el lenguaje de la época, fue comprendido como “desarrollo”. Cabe consignar, además, que todas las fórmulas ensayadas para propiciar el desarrollo otorgaron un papel importante a

* Una versión preliminar del capítulo fue publicada con el título “Los mejores años de la educación en América Latina, 1950 -1980” en *Revista Educación*, Vol. 2, n° 38, 2014, pp. 107-122. Trabajo que posteriormente se reprodujo con el título “La educación en América Latina, 1950-1980” en *Revista Tareas*, n° 149, 2015, pp. 33-60.

la educación y que la mayoría de ellas coincidió en la comprensión de que era necesario aumentar su cobertura mediante reformas al sistema educacional. Sobre el cómo se fueron concretando estos propósitos, las fuerzas que confluyeron y las dificultades que enfrentaron, es que tratará este capítulo.

Pese a que en América Latina la cobertura educacional venía aumentando paulatinamente desde fines del siglo XIX, fue solo desde mediados del siglo XX que esta tendencia se intensificó vertiginosamente, estado en el cual se mantuvo hasta la crisis de la deuda externa, es decir, hasta la década de 1980. Para dimensionar con claridad esta pronunciada expansión educacional basta con reparar en el abultado aumento que tuvieron los recursos públicos destinados a la enseñanza y en el expresivo crecimiento que presentó la matrícula en el nivel primario. Así, por ejemplo, mientras el presupuesto estatal en la materia —el cual constituía las cuatro quintas partes de todos los recursos invertidos en educación— se duplicaba entre los años 1960-1968, la matrícula primaria se expandía a una tasa dos veces mayor que la experimentada por el crecimiento demográfico. Datos que se condicen con el hecho de que mientras en 1960 la matrícula de la enseñanza primaria no alcanzaba a abarcar al sesenta por ciento de la población en edad escolar, en 1985 ella se empinaba por sobre los ochenta puntos porcentuales (Merrick, [1994] 1997, p. 200).

¿Por qué se produce este acentuado incremento en la matrícula? ¿Por qué se invierten más recursos en educación? ¿Es que acaso se debía, como sugiere el educador chileno-australiano Robert Austin (2004, pp. 26-34), a la presión que ejercían los sectores populares a través de sus diferentes formas de lucha? ¿O tal vez respondía, como propone el educador colombiano Alberto Martínez Boom (2004, pp. 49 y siguientes), a una argucia de los sectores dirigentes para poder controlar más fácilmente a los cada vez más numerosos sectores populares?

Sin duda ambas interpretaciones explican una parte del espectacular incremento en la cobertura educacional, pues así como muchos indicios permiten comprender que el Estado nunca ha

concedido beneficios sociales sin luchas de por medio, muchos son también los que muestran que la educación sí fue uno de los mecanismos de que se valían las élites para cimentar una plataforma cultural funcional a sus intereses. Sin embargo, no se deben desconocer las pistas que permiten comprobar lo contrario, que los sectores populares no necesariamente daban gran importancia a la educación, lo que redundaba en que no siempre presionaran para obtenerla, y que el Estado no la promovía invariablemente como una manera de controlar a los sectores populares, sino como mecanismo para entregar herramientas beneficiosas para el conjunto de la colectividad. Para entender estas aparentes contradicciones y, lo más importante, para comprender las razones que están detrás de la acelerada expansión del sistema educacional, se procede a examinar los matices existentes en la valoración sobre la educación que poseían tanto los sectores populares como los sectores dirigentes de América Latina.

Para introducirnos en las percepciones educacionales de los sectores populares nos apoyaremos en dos apreciaciones proferidas por algunos de los que se investían, en esos años, como sus portavoces. Mientras el poeta nicaragüense Ernesto Cardenal (2004, pp. 121-122) señalaba que un misionero español radicado en su país, Gaspar García Laviana, habría desistido de levantar escuelas para la población rural porque su experiencia le había mostrado que nadie deseaba aprender, el comandante cubano Fidel Castro ([1976] 1980, pp. 54-55) sostenía que durante la gesta revolucionaria había constatado, de primera fuente, que el campesinado deseaba alfabetizarse por sobre cualquier otro anhelo.

¿A qué se debían tan dispares opiniones sobre un mismo asunto? ¿Es que acaso uno u otro trataba de desinformarnos? No, aun cuando a primera vista pueda parecer una obviedad, se debe puntualizar que quienes formaban parte de los sectores populares no tenían una valoración única de la educación. Ésta variaba, y mucho, en función de una infinidad de factores entre los cuales uno, la apreciación que tuvieran respecto de su utilidad, se asume como cardinal. Si veían que ella no podía servirles en el corto o mediano

plazo, como probablemente lo hacían quienes trabajaban conforme a modos tradicionales, siendo esta la situación del campesinado con que trabó contacto Gaspar García Laviana, no solo la ignoraban, también en algunos casos inclusive la despreciaban. Ejemplos de ello pueden rastrearse hasta los albores mismos de la llegada de los europeos al continente (Donoso Romo, 2008, pp. 29-42). En cambio, si entendían que la educación podía ofrecerles algo de utilidad, aunque fuese a largo plazo, como ocurría con quienes veían alteradas sus maneras de trabajar porque la hacienda había expropiado sus tierras o porque se encontraban en medio de un campo de batalla, siendo este el caso de quienes compartieron con Fidel Castro, entonces comenzaban a estimarla y, consecuentemente, a demandarla. Eso explica, también, que tanto en la Cuba como en la Nicaragua revolucionarias una de las primeras medidas implementadas por la insurgencia, después de triunfar en la guerra de liberación, fue impulsar sendas campañas de alfabetización que contaron con gran resonancia en la población.

Dicho con otras palabras, a medida que en el campo se fue imponiendo el modo de producción industrial, con todos los desdoblamientos económicos, sociales y culturales que ello trajo consigo, la población rural fue teniendo más dificultades para mantener sus formas tradicionales de subsistencia, cuestión que hacía que observaran con mejores ojos la posibilidad de migrar a la ciudad. En este escenario la actitud hacia la educación se fue haciendo cada vez más favorable pues la escuela, con justa razón, se empieza a apreciar como proveedora de algunos conocimientos fundamentales para moverse en dicho contexto. “Ahí se aprende la lengua que se habla en las urbes”, debe haber pensado la población indígena. “Ahí se adquieren algunas de las herramientas que permiten tener un mejor pasar en la ciudad, como la lectoescritura y las matemáticas básicas”, debe haber entendido el campesinado. Ello explica, a su vez, que una vez producida la migración, es decir, ya en la ciudad, prácticamente la totalidad de los sectores populares valoraran positivamente a la educación, demandándola en función de una amplia gama de razones que iban desde el entendimiento de que la escuela

era una fuente de alimentación segura para los niños –y niñas–, hasta la apreciación de que ahí se podían adquirir conocimientos que en el futuro se traducirían en mejores condiciones materiales. Todos argumentos que se encuentran contenidos en los análisis relativos a la utilidad que tenía la escuela para la población rural que hiciera un equipo multidisciplinar coordinado por uno de los principales estudiosos de la educación latinoamericana de esos años, el sociólogo uruguayo Germán Rama:

El hecho de que los niños asistan a la escuela y, principalmente, si pueden terminar los estudios, es una fuente de prestigio dentro de la familia, en la comunidad, y para la familia en la comunidad. La asistencia escolar es una forma de integración al mundo urbano y al país, aunque sea de manera segmentada, limitada y parcial. Por último, los niños siempre aprenden algo, aunque su utilidad inmediata no aparezca con demasiada nitidez. Es poco aplicable en el trabajo predial, sea en el propio predio o en el de otros pequeños productores. Es de mayor aplicación cuando se trata del trabajo en las empresas capitalistas, ya que entonces aparecen otros requerimientos como firmar recibos o comprobantes, leer los rótulos que indican el contenido de elementos de trabajo, hablar la lengua franca, etc. Es más aplicable aún en las actividades de comercialización, ya sea que se realicen por intermediarios o directamente en las ferias locales. Por último, queda la utilidad diferida, pero siempre presente como probabilidad, para la migración temporal o permanente (Rama, 1987a, p. 243).

Con respecto a la valoración de los sectores dirigentes sobre la educación también conviene apuntar algunas ideas, sobre todo porque eran ellos los que a través de su accionar en el Estado viabilizaban la expansión del sistema escolar. Al viejo ideario ilustrado que entendía, por un lado, que la educación de los sectores populares era la llave maestra que les permitiría acceder a los tesoros culturales de la humanidad, y que apreciaba, por otro lado, que ella les proveería aptitudes valiosas para que pudieran ejercer plenamente su soberanía, en estos años los sectores dirigentes latinoamericanos agregaron una razón de tinte económico: la educación entregaría conocimientos necesarios para participar más eficientemente en el

modo de producción imperante. Esta noción, que puede leerse también como que la educación haría que la fuerza laboral produjera más, y con mejor calidad, era la que estaba en la base de la perspectiva que se conoce desde entonces, indistintamente, como formación de recursos humanos o como formación de capital humano.

Aunque al interior de los sectores dirigentes había diferentes formas de expresar estas valoraciones, todas ellas coincidían en vincular estrechamente a la educación con la idea de desarrollo. Por ello, mientras una parte de los sectores dirigentes tendía a comprender que la educación de los sectores populares era necesaria para acabar con el atraso e ignorancia que impedían el mentado desarrollo, otra parte entendía que era necesario educar la conciencia de las personas, concientizarlas, para que así efectuaran las transformaciones estructurales que permitirían el desarrollo. Es posible afirmar, por tanto, que a pesar de las discrepancias que existían sobre la importancia que tenía la educación en lo que a propiciar el desarrollo se refiere, difícil era encontrar a alguien que cuestionara lo deseable que era el desarrollo, así como difícil era toparse con alguien que pusiera en duda la relevancia de la educación.

Lo expuesto convida a pensar, como lo insinuara el sociólogo argentino Tomás Vasconi ([1973] 1978, p. 28), que el aumento de la matrícula educacional estaba íntimamente ligado a la importancia que ella fue adquiriendo para el conjunto de la población. Importancia que, se debe resaltar, era apreciada de distintas maneras conforme a las particulares articulaciones de juicios y razones que tuvieran los actores sociales. Configuraciones que respondían, en último término, a las exigencias que imponían la expansión de los modos de producción y de asentamiento imperantes.

Reformando la educación conforme al desarrollo

Otra de las notas características que tuvo la educación latinoamericana a mediados del siglo XX fue la puesta en práctica de ambi-

ciosos planes para viabilizar estos deseos, y esta necesidad, de ampliar el sistema educacional. Una mirada histórica, como la que provee la educadora costarricense Gabriela Ossenbach (2001, pp. 21-39), permite apreciar que a mediados del siglo XX muchas personas que se preocupaban por las cuestiones públicas consideraban que el ritmo de crecimiento que hasta entonces llevaba el sistema educacional —el mismo que había comenzado a tomar forma el día después de los triunfos independentistas y que desde las últimas décadas del siglo XIX había adquirido mayor celeridad— no estaba siendo lo suficientemente rápido, sobre todo si se tomaba en cuenta el número potencial de estudiantes. Razonamiento que, en último término, exigía que se reformaran los sistemas educacionales.

Toda reforma de estos años, independientemente de su magnitud y del color político del gobierno que la impulsara, aspiraba a alcanzar grandes objetivos del tipo: profundizar la democracia o democratizar la educación. Homogeneidad que obedecía, en parte importante, a que la principal institución que alentaba estas iniciativas, la recientemente fundada Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), mantuvo una posición invariable. Entre los objetivos que esta última traspasaba a los gobiernos latinoamericanos se cuentan la necesidad de expandir al máximo la enseñanza primaria, alfabetizar a toda la población adulta, asegurar la igualdad de oportunidades educacionales y aumentar las matrículas en la enseñanza secundaria y superior.

El cómo la UNESCO consigue influir en las reformas educacionales de América Latina se puede explicar al menos desde dos entradas. Una, porque contaba con equipos de especialistas altamente reconocidos que generaban insumos igualmente prestigiados para que las autoridades gubernamentales tomaran decisiones en la materia. Otra, porque todos los fondos del exterior que provenían de fuentes oficiales y se destinaban a la educación —que fueron muchos en estos años, recuérdese, por ejemplo, lo significativo que fueron en la década de 1960 los capitales movilizados por la Alianza para el Progreso—, debían contar con su anuencia o, en su defecto,

con la de otras instituciones con objetivos afines, como la Organización de Estados Americanos o la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Si la homogeneidad en materia de reformas se puede entender gracias a los antecedentes dados, la implementación de una reforma tras otra, proceso ininterrumpido hasta la actualidad, se comprende como resultado de la persistencia de los objetivos inicialmente planteados, es decir, como la necesidad de viabilizar la expansión de la matrícula. Proceso que responde, además, a las necesarias adecuaciones que se imponían cuando se instalaba un gobierno con nuevos horizontes, a los intentos por satisfacer las demandas simultáneas que los diferentes actores le hacían al sistema educacional y a la búsqueda por encontrar fórmulas que resolvieran los problemas que aparecían a medida que se implementaban las diferentes estrategias. Sobre cada una de estas razones se agregarán algunas palabras.

Al cambiarse de un gobierno a otro muchas veces se hacía necesaria una intervención de grandes proporciones en el sistema educacional, esto debido a que cada administración representaba diferentes visiones sobre cómo alcanzar el desarrollo y, consecuentemente, sobre el papel que en esta tarea podría desempeñar la educación. En línea con lo que señalaba el estadounidense Philip Coombs ([1968] 1978, pp. 108-242), director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, todo gobierno entiende que si la educación quiere contribuir efectivamente al desarrollo debe formar a las personas pensando en su desempeño laboral futuro. Y como cada gobierno posee diagnósticos particulares sobre el desfase existente entre el momento vivido y la situación deseada, o bien sobre las medidas para alcanzar lo propuesto, ello motiva modificaciones más o menos profundas en el sistema educacional. Para apreciar cómo estas concepciones permeaban los discursos educacionales se recuerdan las reflexiones del reconocido filósofo peruano, Augusto Salazar Bondy, que en 1957, a propósito de los desafíos que a su juicio debía enfrentar el país andino en la materia, escribió:

Hay que meditar especialmente en los principios y en las directivas a que debe obedecer toda la empresa educativa peruana, así como en las maneras concretas y en los medios prácticos de enseñar en la escuela que el país necesita. Pero al mismo tiempo debemos hacer un balance de los recursos con que contamos actualmente, de sus posibilidades de acrecentamiento y de su más provechosa aplicación, así como una rigurosa selección objetiva de las metas que nos proponemos alcanzar distinguiéndolas según etapas y según radio de aplicación. Es decir, hay que planificar la educación peruana. Sólo haciéndolo podremos cumplir realmente con la obligación de educar de forma cabal a todos los peruanos, y no, como ha ocurrido hasta ahora, sólo a una minoría privilegiada (Salazar Bondy, [1957] 1965, p. 44).

También se reformaban los sistemas educacionales para intentar responder apropiadamente a las múltiples demandas que los distintos sectores sociales le hacían al sistema escolar. Ecuación siempre difícil de resolver en la medida que todos los actores, independientemente de que tuvieran expectativas acordes a sus experiencias, intereses y posibilidades, aspiraban a obtener la mejor educación posible. Por eso, aunque los sectores populares luchaban por acceder al sistema escolar, una gran parte de ellos soñaba con que sus hijos pudieran gozar de estudios universitarios. Ideal que también era compartido por los cada vez más numerosos sectores medios de la población, los mismos que presionaban por contar con instituciones de educación secundaria de mejor calidad. Y anhelo que también poseían los sectores dirigentes. Una aspiración, esta última, que por estar en parte satisfecha se complementaba con exigencias alusivas a obtener regalías o mejoras en la educación recibida.

La tercera justificación en que se apoyaban las reformas, la necesidad de idear maneras para subsanar los problemas derivados de los desajustes provocados por los abruptos cambios que experimentaba el sistema educacional —como advertía retrospectivamente el educador argentino Juan Carlos Tedesco (2012, pp. 59 y siguientes)—, consistía en hacer más atractivos los servicios educacionales para así aminorar el alto ausentismo, disminuir el elevado

número de repitentes y elevar la retención del estudiantado en el sistema. Pretensiones que debían cumplirse siempre en un escenario donde los recursos económicos eran estrechos o, francamente, insuficientes.

Todos estos razonamientos, articulados, eran los que estaban en la base de los dos tipos de reformas que conoció la región durante el tercer cuarto del siglo XX: las de carácter estructural, que aspiraban a realizar transformaciones profundas en el sistema educacional para contribuir desde ahí a acabar con las desigualdades económicas, y las de carácter general, que procuraban mejorar la eficiencia interna del sistema. Estas últimas fueron las más frecuentes en razón de que las estructurales, como la que se dio en la Cuba revolucionaria o como la que se proyectó en el Chile de Salvador Allende, debían secundar cambios económicos de fondo que, huelga decir, fueron más enunciados que realizados.

Independientemente del carácter que asumieran las reformas, todas coincidían en la comprensión de que los elementos del universo escolar que se debían intervenir eran los que pudieran medirse, cuantificarse o controlarse. En este sentido lo reformable era, en último término, todo lo que albergaba la infraestructura escolar, incluyendo, por cierto, los contenidos que se enseñaban.

Uno de los capítulos más originales de las reformas de estos años fue la implementación de experiencias de educación no formal, rótulo que distinguía a aquellas instancias que, sin formar parte del sistema escolar, sí tenían pretensiones educacionales. Estas iniciativas tendían a concentrarse en la alfabetización de la población adulta –aunque también muchas veces fueron usadas para apoyar la implementación de nuevas políticas públicas, como las reformas agrarias, donde se utilizaban para socializar los contenidos técnicos a ellas asociadas– y se implementaban preferentemente en lo rural –aunque muchas escuelas urbanas comenzaron a realizar turnos nocturnos para enseñar las primeras letras a esa población adulta que no las había aprendido en su infancia–.

Entre las características que más destacaron de la educación no formal se apuntan dos. El que estas iniciativas no se concentraran

exclusivamente en asuntos educacionales, pues también se abocaban a fomentar la participación social, promover liderazgos o sensibilizar sobre determinadas problemáticas. Y el que prácticamente todas sus experiencias incorporaran estudios previos con la población beneficiaria con el objetivo de identificar sus necesidades y expectativas en relación a los procesos a emprender.

Pese a que la educación no formal adquirió relevancia a mediados del siglo XX, en la década de 1980 ella también tuvo gran protagonismo. Esto porque entonces, cuando las deudas de nuestras sociedades empujaron a las élites gobernantes a recortar los gastos sociales del Estado, muchas organizaciones de cooperación internacional de los países ricos comenzaron a financiar copiosamente iniciativas de esta naturaleza. Movimiento que tuvo tal magnitud que las organizaciones no gubernamentales que las implementaron llegaron a transformarse en una especie de para-Estado, fenómeno que todavía hoy se puede observar en algunos de los países más pobres de la región.

La sola presencia de estas iniciativas de educación no formal muestra que la tarea de ampliar la cobertura a los niveles deseados no era una cuestión simple. Era difícil encontrar una formulación consistente de desarrollo, ajustar el sistema escolar a dicha comprensión, satisfacer simultáneamente los intereses educacionales que los diferentes actores sociales ponían en el ruedo y resolver los problemas que aparecían a cada paso que se daba. Estas dificultades, y sobre todo los cuestionamientos que se hacían a las estrategias implementadas para sobrellevarlas, son las que se bosquejan en el siguiente apartado.

El otro lado de la cima: críticas al sistema escolar

Los mejores años de la educación en América Latina, aquellos en que su importancia fue incuestionable para una parte importante de la población, aquellos en que se amplió exponencialmente la matrícula escolar y en que se sucedieron las reformas tendientes a permitir dicho crecimiento, también fueron momentos controver-

siales en que innumerables especialistas, y una parte significativa de los sectores medios, comenzaron a cuestionar muchos atributos del sistema escolar. Entre las críticas que aparecieron se tendieron a repetir tres: que la ampliación de la matrícula no estaba favoreciendo a todos los sectores sociales, que la mayor parte de los recursos públicos beneficiaban a quienes comparativamente menos los necesitaban y que la educación escolar se tornaba un emprendimiento cada vez más oneroso para los Estados.

Respecto de la primera crítica se observa que, en estos años, la expansión de la matrícula siguió un patrón concéntrico, es decir, comenzaba en los centros de poder para luego ir extendiéndose, en la medida de lo posible, a las áreas circundantes. Esto significa que las primeras beneficiadas eran las capitales, seguidas por las grandes ciudades y sus áreas adyacentes y, solo al final, se incluía a los sectores rurales. Por ello, pese a que efectivamente la demanda educacional era más sentida en las aglomeraciones urbanas, y pese a que la instalación de instituciones educacionales era más rentable en los asentamientos más densamente poblados, no fueron pocos los cuestionamientos a esta lógica, sobre todo porque ella no resguardaba de la misma manera las posibilidades educacionales de toda la población en edad escolar.

La segunda crítica apuntaba al hecho de que la provisión educacional era selectiva, pues aunque los Estados se proponían otorgar servicios educacionales equivalentes a toda la población, en la práctica entregaban más y mejores prestaciones a quienes más recursos tenían: los sectores medios y dirigentes. Eso explica, a su vez, que las escuelas públicas contaran con instalaciones más precarias cuando atendían a estudiantes de los sectores populares, que el analfabetismo sea hasta hoy mucho más alto en el campo que en la ciudad (y más elevado aún entre quienes, como las poblaciones indígenas, poseen menos vínculos con los sectores dirigentes) y que las matrículas de las escuelas primarias fueran las que cuantitativamente más crecieran, pero no las que más aumentarían en términos porcentuales. Esto último es lo que informan las cifras referidas al aumento de la matrícula escolar en estos años en América

Latina, pues mientras la inscripción en las instituciones secundarias y universitarias, aquellas que servían específicamente a los sectores medios y dirigentes, se incrementó en un 178% y en un 182% respectivamente, la de las instituciones primarias solo lo hizo en un 65% (Rama, 1987b, pp. 53-58).

La tercera crítica, que refiere a que la educación se estaba tornando inviable económicamente, se sustentaba en el hecho de que año tras año los Estados estaban teniendo que incrementar los recursos destinados a la educación para obtener los mismos estándares de cobertura y calidad. Dinámica que obedecía a que el número de personas que ingresaban al sistema iba en constante aumento y, a su vez, a que cada vez más estudiantes avanzaban a los cursos superiores. Todo lo cual redundaba en que cundiera la apreciación de que no estaba lejos el día en que se desfinanciaría el sistema.

Entre quienes criticaban a la educación con estos y otros argumentos uno de los actores más activos fue la juventud profesional que daba vida a las experiencias conocidas como “**educación popular**”. Una perspectiva que conoció sus primeros exponentes en el intersiglo XIX-XX y que a mediados del siglo XX recibió nuevos bríos de la mano de dos procesos casi simultáneos. Por una parte, muchos gobiernos que se preocupaban por la justicia social empezaron a promover experiencias de educación no formal que, en algunas ocasiones, podían leerse también como educación popular. Por otra parte, al multiplicarse los gobiernos autoritarios de signo conservador, quienes se les oponían tendieron a apropiarse de estas experiencias de educación no formal por valorarlas como prácticas de resistencia y entenderlas como educación popular.

Esta familiaridad entre educación no formal y educación popular, como bien advierte la educadora argentina Adriana Puiggrós (1994), hace que sea fácil confundirlas. Y es que efectivamente compartían, y comparten, muchas aristas en sus diagnósticos y propuestas. No obstante, se debe hacer notar que poseían una diferencia fundamental, esta es, que mientras las experiencias de educación no formal se fundaban en la necesidad de ampliar la cober-

tura educacional por vías alternativas al sistema escolar, las iniciativas de educación popular se proponían ser funcionales a los sectores populares. Lo mismo pero con otras palabras, si la educación popular estaba, en primer lugar, al servicio de los sectores populares, la educación no formal respondía primero a directrices estatales. No obstante, se debe precisar que hubo momentos en donde algunos Estados, por estar controlados por actores afines a los sectores populares, impulsaron iniciativas de educación no formal que se pueden entender simultáneamente como educación popular.

En línea con las críticas enunciadas, las experiencias de educación popular se erigieron para subsanar algunos vacíos en la cobertura educacional, para contrarrestar la menor calidad de las iniciativas educacionales destinadas a los sectores populares o para neutralizar los impedimentos que no dejaban que estos últimos progresaran en el sistema. Entre estos impedimentos la deserción obligada que afectaba a muchos estudiantes de los sectores populares, sea por causa de la precaria educación recibida o sea por tener que trabajar para contribuir al sustento familiar, era uno de los más relevantes. Trabas que siguen operando en la actualidad, aunque expresadas de manera distinta. Así lo entiende también el educador argentino Pablo Gentili cuando señala que se debe evaluar con mesura el aumento que ha experimentado la cobertura educacional en las últimas décadas porque, si antes los sectores populares se veían impedidos de entrar al sistema, ahora ingresan pero a una versión deslucida del mismo. En sus palabras:

A lo largo de la historia, y con poquísimas excepciones (como el caso cubano después de los años 60), los países de América Latina y el Caribe desarrollaron sus sistemas educacionales en medio de un proceso de profunda segmentación, creando redes institucionales diferenciadas, tanto desde el punto de vista de las condiciones materiales otorgadas en cada segmento, como de las oportunidades educacionales por él ofrecidas. Esta segmentación cuestiona la propia noción de “sistema nacional de educación” en buena parte de los países de la región. En rigor, en la medida en que tendían a democratizar las oportunidades de acceso, los sistemas escolares se tornaron más segmentados, definiendo una serie de “circuitos” tan dispares entre sí que hacen imposible

comparar las experiencias educacionales efectivamente vividas por sus participantes. Es evidente que, en América Latina, las oportunidades de acceso al “otro circuito” se definen no por el talento de sus aspirantes, ni por la libre elección de sus padres, sino por las condiciones de vida, por los recursos materiales de que disponen las familias y por las muchas y eficaces formas de segregación reproducidas socialmente. O sea, por la clase, por la condición sexual, étnica o racial (Gentili, 2008, p. 35).¹

Otro de los actores que criticó agudamente al sistema educacional fue el estudiantado. La juventud universitaria reverdeció los cuestionamientos que varias décadas atrás había esparcido continentalmente el estudiantado de Córdoba y, como éste, denunció que la universidad estaba dándole la espalda a las dificultades de todo orden que afectaban a nuestros países, aislándose. “El movimiento de reforma universitaria” que irrumpió a mediados del siglo XX en Bogotá, Santiago de Chile y otras ciudades de la región, se hizo tangible en experiencias de trabajo voluntario, muchas de ellas entendidas como educación popular, y en manifestaciones públicas de descontento, ya sea frente a problemáticas educacionales similares a las descritas o denunciando los abusos que cometían gobiernos autoritarios.

Si desde adentro este estudiantado se veía a sí mismo como agente de transformación social, en el espíritu de lo que cantara en esos años el brasileño Geraldo Vandré en “Para que no digan que no hablé de las flores”, desde afuera sus analistas han tendido a apreciarlo, a posteriori, como una parte de los sectores medios que, por sentir que no tenía cabida en la sociedad de su tiempo, se rebelaba para hacerse un espacio en ella.

Independientemente de los motivos que impulsaron a la juventud universitaria a irrumpir con una voz disidente, cabe destacar que la masividad de algunas de sus iniciativas se vio facilitada porque ella se encontraba inmersa en espacios cerrados que contribuían a una rápida socialización de sus demandas y porque goza-

¹ Traducción hecha por el autor a partir de la fuente.

ban de una amplia cobertura de la prensa. Sin embargo, es necesario apuntar que nada de esto consiguió librar a esta juventud de la dura represión que sobre ella desataron los gobiernos que juzgaban que ella promovía la agitación, la rebeldía y la desestabilización. De eso pueden dar fe los miles de estudiantes de Brasil que en estos años terminaron en las cárceles y los miles de estudiantes de México que vieron como el ejército mató a varios cientos de manifestantes poco antes de los juegos olímpicos de 1968.

A la hora de los balances se aprecia que toda esta fuerza represiva terminó siendo eficaz en su propósito de hacer retroceder a los movimientos estudiantiles. Un fenómeno que coincide, además, con la baja sostenida que comienzan a sufrir los presupuestos públicos destinados a la educación. La educación dejaba de ser así, en los hechos, prioritaria para las élites y sus estrategias de desarrollo. Cuestión que no obedecía, únicamente, a que los sectores dirigentes dejaban de creer en las bondades de esa educación que tantos dolores de cabeza les había causado –sobre todo por ese estudiantado rebelde y por esa juventud profesional que alentaba la educación popular–, se debía también a que un acontecimiento económico extrarregional, como tantas otras veces había ocurrido, ponía en jaque a las economías latinoamericanas.

Desde mediados de la década de 1970 todos los países de la región se vieron obligados a desestimar su estrategia de crecimiento económico basada en la industrialización inducida, que era la misma que pedía un aumento constante en los niveles educacionales de la población, debido a que una explosiva alza en los precios del petróleo hizo que nuestros Estados se sobre-endeudaran. Cuando ya no se pudo seguir obteniendo préstamos para pagar antiguos créditos, es decir, cuando nos tornamos financieramente insolventes, esa parte de los sectores dirigentes que controlaba los Estados se vio compelida a obtener de alguna parte los recursos para pagar lo adeudado, optando por sacrificar los gastos en política social y, entre los primeros, los educacionales. Así fue como comenzó a imponerse decididamente el neoliberalismo, esa doctrina que privilegió el libre accionar de los agentes económicos en el Mercado y que

restringe al máximo la injerencia del Estado en todos los ámbitos, también el educacional. Desde ahora en adelante las preguntas que van a dar sentido a las políticas públicas en la materia no serán, como antaño, aquellas relativas a cómo poder aumentar la cobertura educacional, sino a cuánto es lo mínimo que el Estado podía invertir para tener un sistema educacional razonable o, en los casos más extremos, como lo esclarece el educador chileno Sebastián Donoso Díaz (2013), a cuánto es lo mínimo que el Estado debía invertir para asegurar el máximo de beneficios al empresariado educacional.

De esta manera fueron quedando atrás muchas décadas donde lo que imperaba era el optimismo pedagógico, aquella comprensión ampliamente extendida que veía que la educación era la solución apropiada para casi cualquier mal, para dar paso al pesimismo educacional, sensibilidad en donde el sistema escolar pierde centralidad en la lucha por el desarrollo. Tránsito que se produce, entre otras cosas, porque cada vez fueron más las personas que comenzaban a ver a la educación como un mecanismo perverso que solo permitía la reproducción de todo lo necesario para que las élites se mantuvieran en dicha condición –interpretaciones en línea con las popularizadas en esos mismos años por los intelectuales franceses Louis Althusser, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron–. Un tránsito que se explica, a su vez, porque dentro de quienes defendían al neoliberalismo se comienza a asentar la comprensión de que la educación era irrelevante para la obtención de mejores resultados en lo que a crecimiento económico se refiere, valoración que era, y es, más fácilmente distinguible en sus prácticas que en sus discursos.

Con todo, mientras la intelectualidad que se aferraba al poder del Estado se abocaba a profundizar las estrategias educacionales en curso, ajustándose a los cambios vividos sin prestar demasiada atención a los cuestionamientos que durante este período venían siendo levantados, la que se resistía a colaborar con órdenes que consideraban injustos se preguntaba: ¿Por qué los sistemas escolares parecían no colaborar con la transformación de nuestras socie-

dades a versiones más justas? ¿Cuál es el papel que podría adquirir la educación en los procesos de resistencia o liberación protagonizados por los sectores populares? Como veremos a continuación Iván Illich, Paulo Freire y Ernesto Guevara no solamente se hicieron cargo de responder dichas preguntas, también fueron algunos de los que mejor expresaron los esfuerzos que en América Latina se estaban realizando para dilucidar el papel que le cabía a la educación en las luchas revolucionarias.

Segunda parte

Capítulo IV

Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural*

Iván Illich en América Latina

En el marco del Primer Congreso Pedagógico Nacional celebrado en enero de 1970 en la ciudad de La Paz, Bolivia, Iván Illich le dijo a sus oyentes: “**es importante** que se me entienda bien, no es mi propósito hablar de reformas al sistema escolar, sino de la superación de una realidad **anacrónica**” (1970a, p. 12). Mirado desde cualquier ángulo el objeto de su oratoria ese día no era simple, sobre todo si se repara en que deseaba convencer a su audiencia de que debía liderar la revolución cultural que pondría fin a la institución a la que dedicaban lo mejor de sus vidas y que, ciertamente, era la que les proveía su sustento, la escuela obligatoria.

No es difícil deducir que el público del congreso desatendió el llamado y que dicha revolución no prosperó. Eso es lo que revela la gran importancia que aún mantiene la escolarización tanto en Bolivia como en América Latina. No obstante, las ideas de Iván Illich han sabido mantenerse vigentes en ciertos círculos intelectuales debido a que son buenas representantes de una corriente de

* Una versión preliminar del capítulo fue publicada con el título “**Iván Illich, la desescolarización y la revolución cultural: una lectura desde/para América Latina**”, en *Cuadernos Americanos*, Vol. 2, nº 140, 2012, pp. 123-146.

pensamiento que no ha sido superada en la batalla de ideas y debido a que poseen muchas aristas cautivantes que, como advertía el filósofo alemán Eric Fromm ([1970] 1977, p. 10), hacen que sea imposible tratarlas con indiferencia. Muestra de lo presentes que se mantienen sus postulados son todos los artículos que año a año revisan sus premisas en los diferentes ámbitos que exploró – medicina, teología, educación, etcétera– y las periódicas reediciones que se hacen de sus principales libros, siendo *Obras reunidas*, una compilación en dos volúmenes que publicó el año 2006 el Fondo de Cultura Económica, la más decidora al respecto a nivel latinoamericano.

Iván Illich nació en Viena en 1926 y en 1951, un cuarto de siglo después, volvió a nacer, ahora en América Latina, cuando comenzó a trabajar en una parroquia neoyorquina que atendía a una gran cantidad de población puertorriqueña. En esta suerte de “isla del **tercer mundo**” es que se aprecia un antes y un después en su derrotero intelectual, pues fue ahí donde comenzó a hacer suyas las duras condiciones que aquejaban a *los condenados de la tierra* y porque fue ahí, precisamente, donde empezó a empaparse del espíritu revolucionario que esta población compartía y que todo lo permeaba.

En los siguientes veinticinco años Iván Illich va a continuar adentrándose en la geografía humana e intelectual latinoamericana, siendo en este tránsito que su reflexión adquirió gran parte de la personalidad y consistencia con que se hiciera conocido en el mundo entero. De Nueva York pasó a las Antillas, en 1956, para asumir la función de vicerrector de la Universidad Católica de Puerto Rico. Luego, a comienzos de la década de 1960, se trasladó a Cuernavaca, México, donde creó el Centro de Formación Intercultural, institución que desde 1966 y hasta su cierre, en 1976, fue conocida como el Centro Intercultural de Documentación, CIDOC. Tanto en la Universidad como en el Centro lo animaban deseos de atenuar los efectos nocivos que causaban las misiones estadounidenses en sus prédicas hacia la población latinoamericana, cuestión que se conseguía, a su juicio, presentándoles una perspectiva crítica sobre las implicancias que tendría su actuar en la región.

Perspectiva inculcada en el mismo momento en que se enseñaba el castellano.

En 1958 Iván Illich conoció a Everett Reimer, un educador que acudía a San Juan para realizar asesorías educacionales y que, poco tiempo después, se integró al cuerpo de especialistas que dio vida a la Alianza para el Progreso. Fue con él que emprendió un diálogo del cual nacieron sus principales tesis educacionales, conversación que se prolongó por más de diez años y que se nutrió con los aportes de todas las personas que pasaban por el Centro, principalmente misioneros, misioneras e intelectuales. Esta reflexión colectiva alcanzó su punto más alto a fines de la década de 1960 cuando Everett Reimer lideró en Cuernavaca un seminario titulado “**Alternativas en la educación**”. **Instancia** desde la cual se desprendieron varias publicaciones, entre ellas *La escuela ha muerto*, del mismo Reimer, y *Desescolarizar la sociedad*, de Iván Illich. Dos obras hermanas que diferían, en lo medular, en los públicos a los que se dirigían, pues mientras la primera presentaba una exposición conforme a los parámetros académicos tradicionales, la segunda se valía de una escritura altamente provocadora destinada a trascender los círculos de especialistas.

Iván Illich, como tantas otras personas inmersas en el mundo del pensamiento, a lo largo de su vida desarrolló una sola gran reflexión educacional, la cual iba reelaborando conforme variaba su público y a medida que le iba adicionando nuevos antecedentes. Ello explica que entre los años 1968 y 1974, los más productivos de su reflexión educacional, presentara las mismas ideas en varios soportes e idiomas. En cierta medida, cada nueva publicación era una actualización de su pensar o, quizá, un pensar en voz alta, con todas las virtudes y vicios que ello conlleva. Ha sido estudiando dichos escritos, dialogando con ellos, interpeándolos, que se han identificado los nudos centrales de su crítica y su propuesta educacional. Ha sido insertando su producción en la historia latinoamericana que se han inferido las razones que lo llevaron, a mediados de la década de 1970, a cerrar el CIDOC y a dejar su activismo educacional. Y ha sido entendiendo su reflexión como parte del pen-

samiento latinoamericano que se ha podido dimensionar tanto su familiaridad con las tradiciones intelectuales regionales como sus aportes más sustanciales.

Para comunicar todos estos hallazgos a esta introducción le siguen tres secciones, una donde se expone el corazón de su crítica educacional, otra en la cual se enseñan sus principales propuestas y la última en que, a modo de cierre, se apuntan sus comprensiones sobre los vínculos entre escolarización y transformación social.

Desescolarizar la sociedad como imperativo revolucionario

A fines de la década de 1960 y comienzos de la de 1970 la educación en América Latina, como nunca antes, estaba en el centro de los principales debates políticos e intelectuales. Fenómeno que obedecía a una amplia conjunción de factores, entre ellos, el espectacular crecimiento que tenían todos los índices asociados a la educación y las sendas protestas que lideraban estudiantes de establecimientos secundarios y universitarios en países como Argentina, México o Brasil. Antes de entrar de lleno en el ideario con que Iván Illich se sumó a estos debates, y con miras a obtener el máximo provecho de su estudio, se harán algunos alcances que, confiamos, permitirán mitigar el rechazo casi instintivo que invariablemente tiende a producir la primera aproximación a sus planteamientos.

Lo primero que se debe aclarar es que Iván Illich pensaba que las palabras escuela y educación no eran sinónimos, así como tampoco lo eran escuela y escuela obligatoria. Se insiste en lo necesario que es tener presente estas distinciones porque algunas lecturas superficiales invitan a entenderlo como alguien que quería acabar con la educación, cuando en realidad lo que le preocupaba era analizar a la escuela y, a través de ella, al sistema escolar. Siendo bien explícitos en este punto, no buscaba terminar con la educación, ni tampoco acabar con la escuela, sino solamente proscribir la obligatoriedad de esta última.

Evidentemente, por la peculiaridad de estos propósitos, no era raro que generaran cierta incomodidad o, inclusive, rechazo. Él

mismo preveía esta resistencia pues entendía que la escuela lo primero que se proponía, antes de enseñar cualquier cosa, era que el estudiantado confundiera las nociones de educación y de escuela al punto de transformarlas en una sola. Es más, pensaba que la misión principal de toda escuela, independientemente de su orientación política, de sus recursos económicos, de las características de sus docentes o de sus modalidades pedagógicas, era justamente generar esta homologación. Confusión que permitía, en lo fundamental, instalar en la mente de las personas la idea de que la única educación legítima era la proporcionada por la escuela.

Esta sinonimia entre escuela y educación era, a su entender, el currículum oculto de las instituciones escolares, es decir, el contenido no asumido, pero a su vez central, que ellas impartían. Y a diferencia de la noción de currículum oculto popularizada en esos mismos años por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, que sostenía que lo que se entregaba en las instituciones escolares eran retazos de la cultura de los sectores dirigentes —cuestión que favorecía invariablemente a estos últimos—, Iván Illich pensaba que la escuela buscaba, en el fondo, legitimarse como la única institución encargada de entregar conocimiento.

Más allá de estas diferencias conceptuales, es importante desnaturalizar esta falsa identidad entre escuela y educación porque permite cuestionar el que sea la escuela la alternativa más idónea para educarnos. Paso previo y necesario para poder postular que la escuela no era buena o mala en sí, sino que lo nocivo era que ella se tornara obligatoria. ¿Cómo pudo llegar a semejantes conclusiones? ¿Por qué si la intelectualidad de América Latina se inclinaba a pensar que la escuela obligatoria había sido una conquista de los sectores populares él lo contradecía? ¿Será que detrás de sus provocaciones se encubría, como lo entendía el filósofo francés Hubert Hannoun ([1973] 1976, p. 230), un neoliberalismo embrionario que veía al Estado como un estorbo que debía ser reducido a su mínima expresión?

Para desvanecer estas dudas se debe considerar que en el ambiente intelectual de estos años había varias dimensiones políticas

en disputa, e Iván Illich solo se ubicó en una de ellas, en el eje opresión-liberación, el mismo que a fines de la década de 1960 primaba en todo el Tercer Mundo. Esto quiere decir que independientemente de que se haya entendido a sí mismo como un intelectual de izquierda, como lo hiciera por lo demás una parte importante de la intelectualidad de la época, no se preocupó por ahondar en el eje izquierda-derecha para deslindar así lo que serían los roles adecuados que le cabrían al Estado y al Mercado en la conducción de la sociedad. Y es que para él, en clave latinoamericana, lo prioritario era la liberación.

Hechas estas aclaraciones están dadas las condiciones para analizar el por qué Iván Illich pensaba que la escuela, o mejor dicho, la escuela tal y como la conocemos, la escuela obligatoria, oprimía.

Como si no fuera suficiente la confusión que se inducía en la escuela, y que la colocaba como la única alternativa válida para educar, Iván Illich pensaba que en ella también se extendía el significado de la palabra escuela a la palabra educación, lo que hacía que el medio se transformara en el fin o, dicho de otro modo, que la educación pasara a un segundo plano en favor de la escolarización. Detrás de esta disputa semántica lo medular es percibir que en este movimiento se imponía la visión de que lo importante era tener buenas calificaciones, pasar de curso, obtener diplomas, en fin, tener éxito en el sistema escolar, y todo ello en desmedro de los objetivos particulares de cada estudiante.

Esta insólita concepción de la educación podía imponerse, explicaba, porque las escuelas se recubrían con halos sagrados. Cuestión que conseguían propagando un conjunto de mitos que se actualizaban continuamente en los ritos escolares hasta que se asumían como dogmas. Este raciocinio le permitió entender que la escolarización era una especie de religión planetaria que había reemplazado a las Iglesias tradicionales, contrariando, dicho sea de paso, a muchas visiones que la entendían como un asunto antirreligioso o, al menos, arreligioso.

Iván Illich no fue la primera persona, ni la única, que leyó paralelismos entre las iglesias y las escuelas. Tempranamente, en las

primeras décadas del siglo XX, el peruano José Carlos Mariátegui había desnudado esta similitud y convidaba a dotar al sistema educacional de mitos que fueran acordes con la revolución socialista (Donoso Romo, 2012, p. 94). El intelectual que aquí se estudia, en cambio, entendía que nada se lograría sustituyendo unos mitos por otros pues eran éstos, independientemente de su contenido u orientación, los que impedían que las personas ejerciéramos nuestro derecho inalienable a aprender lo que nos guste y como nos guste.

Los mitos a los que aludía Iván Illich son efectivamente casi indistinguibles para quienes hemos participado del sistema escolar. No obstante, con paciencia es posible percibir que muchas sentencias se sostienen únicamente en supuestos, por ejemplo: que el aprendizaje es fruto de la enseñanza, que el conocimiento puede ser medido, que los certificados escolares otorgan más valor a las personas, que la escuela es fundamental para desenvolverse en el mundo o que ésta se rige por criterios meritocráticos que premian con justicia a quienes más se esfuerzan o son más inteligentes.

Esta mitología, entendía Iván Illich, cumplía varios propósitos simultáneamente. Desde un punto de vista educacional favorecía la perpetuación de la escuela al promover el entendimiento de que era muy difícil aprender fuera de ella y al sugerir que todo conocimiento generado más allá de sus bardas era de segunda categoría. Esta enajenación de la capacidad de aprender se reforzaba, además, por algunas disposiciones que la escuela provocaba en el estudiante, entre las cuales las más graves eran la falta de curiosidad y el empobrecimiento de la imaginación. Todos elementos que, articulados, conseguían infantilizar a la población, es decir, impedir que participara en la toma de decisiones sobre los asuntos que le concernían en materia educacional o en cualquier otra esfera de la realidad.

Desde un punto de vista económico dicha mitología afianzaba la noción de que el progreso, la modernización o el desarrollo que tanto se añoraba, solo se alcanzaría consumiendo bienes y servicios industriales. En este sentido Iván Illich entendía que la escuela estaba al servicio del modo de producción industrial, ya que mol-

deaba las expectativas y necesidades de las personas para que consumieran preferentemente productos y servicios industrializados. Mensaje que era reforzado en el mismo funcionamiento de las instituciones escolares, pues las comprendía como industrias culturales o, lo que es lo mismo, como cadenas de producción donde el profesorado se valía de insumos estandarizados para producir siempre el mismo resultado: personas ávidas de consumir cualquier bien o servicio comprable.

Pero Iván Illich no criticaba a la escuela por considerar reprochable que ella produjese este tipo de consumidor. Lo hacía porque pensaba que la hegemonía del modo de producción industrial era inviable para la humanidad en la medida que los recursos naturales no eran infinitos y, más importante aún, porque evaluaba que éste provocaba un incremento exponencial de la violencia, la misma que tarde o temprano arrasaría con todo. Comprensión, esta última, que tiene que ver con que él percibía –a diferencia de lo que la mitología escolar transmite– que a medida que el modo de producción industrial, escuela incluida, afianzaba su dominio, la brecha entre la gente rica y la pobre también se tendía a ensanchar. Y aunque reconocía que ser pobre en sus años no era lo mismo que serlo en los siglos XVII o XVIII, en el sentido de que existían cada vez mejores estándares de subsistencia, sí ponía el acento en que las diferencias entre los segmentos más ricos y los más pobres de la población no habían dejado de aumentar. En sus palabras:

La industrialización multiplica la gente y las cosas. Los subprivilegiados crecen en número, en tanto que los privilegiados consumen siempre más. En consecuencia, el hambre crece entre los pobres y el temor entre los ricos. Llevado por el hambre y el sentimiento de impotencia, el pobre reclama una industrialización acelerada; impelido por el miedo y el deseo de proteger su mayor bienestar, el rico se embarca en una protección cada vez más explosiva y blindada. Mientras que el poder se polariza, la insatisfacción se generaliza (Illich, [1973] 1978, p. 137).

Pero la escuela, para Iván Illich, no solo era funcional al modo de producción industrial por ser la encargada de producir este con-

sumismo compulsivo, también lo era porque salvaguardaba el orden social al atenuar esa violencia estructural que producía el modo de producción imperante con discursos que inducían en las masas una actitud resignada. Esta mansedumbre sería uno de los principales efectos que tendría el currículum oculto, ya que al enseñar que todo lo válido venía de la escuela, también sugería que quienes no pasaban por las aulas, o que desertaban, valían menos que quienes sí asistían, o que llegaban más lejos en su recorrido escolar. De esta manera, el mensaje que entregaban las instituciones escolares era que la competencia era una parte sustancial de la vida, que todas las personas debíamos procurar ser ganadoras y que, estas últimas, debían gozar de las mejores condiciones de existencia porque se lo merecían. Ello explica, a su vez, que pese a toda la evidencia disponible la escuela nunca enseñase, porque era ir en contra de sus preceptos, que en toda competencia había personas que ganaban y otras que perdían y que, estas últimas, eran la inmensa mayoría.

Este camino reflexivo permite entender que para la época, como bien repara este pensador, las personas más pobres entre las pobres hayan sido las analfabetas. Torna posible comprender, además, que más allá de su signo político todos los programas de alfabetización gozaran de gran resonancia entre la población. Así como esclarece, también, el que en estos años hayan aumentado tan espectacularmente los recursos, sobre todo públicos, destinados a la escolarización.

Ya presentados los principales nudos de su crítica educacional solo falta hacer notar quienes, según su visión, se beneficiaban con toda esta situación. ¿Eran acaso los sectores dirigentes? ¿Era tal vez ese empresariado que confeccionaba uniformes, materiales o programas escolares? Iván Illich, distanciándose nuevamente del sentido común, entendía que el centro de la problemática estaba fuera de las conveniencias, intenciones o aspiraciones de un grupo de personas en particular, lo que quiere decir que no estaba ni en la voracidad de los sectores dirigentes ni en la ineptitud de los sectores populares, tampoco en la avaricia de capitalistas ni en el idea-

lismo de socialistas, y menos aún en lo subdesarrolladas que eran ciertas sociedades o en lo imperialistas que eran otras. Pensaba, por el contrario, que todas las personas éramos opresoras y oprimidas a la vez pues alimentábamos un modo de producción que se nos había escapado de las manos y que imponía, como único fin, su incansable crecimiento.

Esta forma de entender la escolarización es la que le permite postular, al revés de lo que estaba pidiendo todo el mundo, que no era necesario destinarle mayores recursos económicos al sistema escolar, sino que había que terminar con él. Había que acabar con la escalada educacional porque la solución no era promover más de lo mismo, más escuelas, más depredación de los recursos naturales, más injusta repartición de la riqueza y, al final, más violencia. No obstante, ¿Era posible siquiera imaginar un proceso de desescolarización de la sociedad? No solo era posible, sostenía, sino que era inevitable. Y así como instaba al profesorado boliviano a que liderara la última gran revolución del siglo XX, también le advertía que la desescolarización se haría con o sin su concurso.

¿Cómo desescolarizar la sociedad?

Así como Iván Illich pensaba que la desescolarización ocurriría tarde o temprano, también consideraba que ello no sería un asunto sencillo ni indoloro, sobre todo al considerar que la escuela invertía gran parte de sus recursos en legitimarse y fortalecerse. Creía, asimismo, que la desescolarización podría acelerarse si las múltiples señales de descontento que estaban cuestionando a la escuela, tanto en América Latina como en otras regiones del mundo, eran amplificadas. Y entendía, a su vez, que mientras antes se desescolarizara la sociedad, más personas serían libradas de las consecuencias nefastas de la escolarización.

En el ámbito educacional no eran pocas las personas que, como Iván Illich, leían que los momentos que se vivían en las décadas de 1960 y 1970 eran complicados. De hecho hasta uno de los mandamases de la Organización de las Naciones Unidas para la Educa-

ción, la Ciencia y la Cultura, el estadounidense Philip Coombs ([1968] 1978), sostenía que la educación había entrado en crisis en todo el mundo. Muchos eran los hitos que ayudaban a dar forma a este crítico escenario, entre ellos los de signo revolucionario – aquellos que eran levantados por quienes veían que la injusticia debía ser improrrogablemente transformada– y los de signo contrarrevolucionario –los de quienes se proponían neutralizar al primer grupo por apreciarlo como potencial destructor del orden social–. Entre los revolucionarios se contaban, por ejemplo, la triunfante Revolución cubana de 1959, la proliferación de focos guerrilleros en gran parte de los países latinoamericanos, los movimientos estudiantiles de México, Brasil y Francia en 1968, el movimiento por los derechos civiles levantado por la población afroamericana en Estados Unidos, el impulso recibido por la teología de la liberación durante la Conferencia Episcopal celebrada en Medellín en 1968, las luchas de liberación nacional libradas en parte importante de Asia y África y sus desdoblamientos en las Antillas, el triunfo electoral del socialismo chileno en 1970 y las derrotas que sufría el imperio estadounidense en Vietnam. Entre los segundos se encontraban las iniciativas de desestabilización social, política y económica que auspiciaba la Agencia Central de Inteligencia de los Estados Unidos en toda la región y sus desdoblamientos en las dictaduras que –amparándose en la Doctrina de la Seguridad Nacional– bregaban por proscribir cualquier intento de socialización de las riquezas.

Ya sea por el ímpetu de los movimientos revolucionarios, o bien por la energía con que fueron combatidos, la idea de revolución adquirió tanta importancia, al menos en América Latina, que infinidad de analistas coinciden en que ésta casi se podía tocar con las manos. En este ambiente una parte importante de la intelectualidad, incluido el pensador estudiado, asumió la responsabilidad de direccionar la alternativa revolucionaria que a su juicio sería la mejor o la más eficiente. Por ello, si antes de que Iván Illich irrumpiese en el escenario regional la intelectualidad se debatía entre posiciones comprometidas o revolucionarias, cuando sus trabajos

empiezan a popularizarse, a finales de la década de 1960, esa disyuntiva se había trasladado hacia el polo revolucionario y él, como tantas personas, debía escoger entre la vía armada o pacífica para alcanzar la revolución.

Como lo hacían analistas de las más variadas tendencias Iván Illich pensaba que era en el Tercer Mundo, en América Latina, y más aún en Bolivia, que se podía encender la chispa revolucionaria que se esparciría por el mundo. No obstante, a diferencia de quienes justificaban dicha apreciación en la miseria que aquí se vivía, él lo hacía porque pensaba que había menos personas contaminadas con la “nueva” religión, lo que hacía que aumentaran las posibilidades de que se desestimara al sistema escolar en pro de alternativas liberadoras.

Así como su diagnóstico difería de las posturas revolucionarias más extendidas, la nueva sociedad que promovía también tenía visos particulares. Y es que para él solo eran revolucionarias las iniciativas que ponían a las personas en el centro de toda preocupación, contraponiéndose así a aquellas que aspiraban, primordialmente, a profundizar la industrialización o a posibilitar el crecimiento económico. Comprensión que defendía con el razonamiento de que las herramientas que un día habían sido inventadas para ayudar a la población —incluyendo en esta concepción de herramientas a las instituciones—, al adquirir cierta envergadura se convertían en dueñas de las personas, obligándolas a trabajar para ellas. Lo que Iván Illich buscaba, por tanto, era que las personas ejercieran en plenitud su condición de seres políticos capaces de decidir autónomamente sobre lo que les incumbía. En sus palabras este horizonte lo comunicaba así:

Debemos reconocer que la esclavitud humana no fue abolida por la máquina, sino que solamente obtuvo un rostro nuevo, pues al traspasar un umbral, la herramienta se convierte de servidora en déspota. Pasado un umbral la sociedad se convierte en una escuela, un hospital o una prisión. Es entonces cuando comienza el gran encierro. Importa ubicar precisamente en dónde se encuentra este umbral crítico para cada componente del equilibrio global. Entonces será posible articular

de forma nueva la milenaria triada del hombre, de la herramienta y de la sociedad. Llamo sociedad convivencial a aquella en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas. Convivencial es la sociedad en la que el hombre controla la herramienta (Illich, [1973] 1978, p. 15).

Como adelanta la cita, a este poner a las personas y a la búsqueda de su bienestar como objetivo ulterior, Iván Illich lo llamó convivencialidad. Para ayudar a aprehender apropiadamente esta noción se pregunta tendenciosamente: ¿Qué es lo que se persigue en el ámbito de la salud? ¿Que se prolongue la existencia el máximo de años posible o que los que se vivan se disfruten plenamente? ¿Qué es lo que se anhela en cuanto a los transportes? ¿Que un puñado de turistas puedan viajar a la luna o que nos desplacemos bajo estándares fijados deliberadamente? ¿Y en educación? ¿Queremos que toda la población sea certificadamente universitaria o que cada persona tenga a su alcance las herramientas necesarias para aprender aquello que considere apropiado?

Para aportar al triunfo de la convivencialidad, para acelerar el proceso revolucionario, Iván Illich entendía que había que concientizar a la población, abrirle los ojos para que apreciara las causas que las mantenía en la opresión. Evidentemente él no era el único que confiaba en la concientización como camino para transformar la realidad, pues era una estrategia compartida implícita o explícitamente por todas las vanguardias que entendían que tenían algo crucial que comunicarle a la sociedad. No obstante, a diferencia de las posiciones más extendidas que veían a la concientización como un medio para alcanzar la liberación, él la entendía como la liberación en sí, como la única manera de romper con el hechizo que generaba el modo de producción industrial. Una vez roto el embrujo, el futuro sería una hoja en blanco donde las personas liberadas la escribirían gracias a diálogos autónomos. En cierta medida su programa era sembrar preguntas pero sin prescribir respuestas, era desenmascarar las contradicciones —que aparecían al comparar los fines que voceaban las instituciones con los resultados que conse-

guían— pero sin imponer soluciones, era, en suma, confiar en la indeterminación que significa abrirse a la convivencia entre seres liberados.

Para ayudar a romper el encanto que provocaba la escolarización, para abrir el horizonte de lo posible, Iván Illich se abocó a estimular la imaginación de las personas. Con este espíritu es que sostenía que se podía reemplazar el actual sistema escolar de tipo piramidal por una red educacional, lo que implicaba abandonar la pretensión de tener un sistema racional o coherente, que por lo mismo es direccionable y controlable, para dar pie a una trama compleja urdida conforme a los intereses de sus participantes. En el fondo, lo que sugería, era que se aseguraran ciertas condiciones mínimas que permitieran que esta nueva estructura educacional se mantuviera en el tiempo, pues era así que podría cumplir con su misión de facilitar el contacto entre quienes tuvieran similares intereses de aprendizaje. Como se deja traslucir, asociada a esta trama él también proponía una particular manera de concebir la construcción de conocimiento, muy diferente a la que todavía impera y que se basa en que una persona sabe y enseña, y la otra no sabe y aprende. Y es que al igual que como lo entendía en esos años el educador brasileño Paulo Freire, Iván Illich pensaba que en las relaciones de aprendizaje toda persona podía, y debía, aportar.

Entre las iniciativas que podrían ir dando cuerpo a esta red educacional, una de las que defendió con más ahínco fue la que llamó “pasaporte educacional”, la cual consistía en otorgar a todas las personas una misma cantidad de créditos canjeables por servicios educacionales. Él mismo se encargó de diferenciar su propuesta de otras de corte pro-Mercado que comenzaban a escucharse en voz de intelectuales neoliberales, porque lo que planteaba, insistía, no era dar crédito para que se escogiera la institución educacional que se estimara conveniente, algo así como un subsidio a la demanda en un lenguaje técnico actual, pues no concebía la existencia de docentes profesionales ni instituciones educacionales que lucraran con esta labor. Lo que proponía, simplemente, era que existieran instituciones que entregaran algunas de las herramientas que eran

necesarias para adquirir otros aprendizajes, como la lectoescritura, las matemáticas, la grafía musical u otros lenguajes.

Además del “pasaporte” Iván Illich insinuó otras alternativas que podrían dar consistencia a esta red: crear un directorio público en que se registraran las habilidades e intereses de las personas, transformar una parte de las fábricas en escuelas de oficios, liberar el acceso a todo tipo de información mediante la proliferación de bibliotecas, audiotecas, cinematecas, etcétera, y revitalizar la idea de mantener aprendices en las diversas ocupaciones. Todas alternativas que, como cualquier otra que aspirase a fomentar la convivialidad, debían compartir un único requisito, que no se volvieran un fin en sí mismas, es decir, que permanecieran como herramientas sujetas a la voluntad de las personas.

Aunque Iván Illich pensaba que la revolución podía iniciarse en cualquiera de las instituciones contemporáneas, en la hospitalización-salud, en la militarización-seguridad, en la escolarización-educación u otras, apreciaba que era en esta última donde ella tenía más posibilidades de tener éxito porque entendía que era la menos preparada para resistir embates. No obstante, pese a entender que la escolarización era uno de los flancos más débiles del círculo opresivo, veía que esta empresa debía sortear muchas dificultades.

La primera dificultad a que se enfrentaba toda persona interesada en la desescolarización era sobreponerse a las críticas, fundadas o no, que emanaban de quienes defendían la escolarización a todo evento, principalmente de quienes se encontraban en la cúspide de la pirámide educacional o quienes dependían económicamente de las ocupaciones escolares. Estas críticas tendían a descalificar a la desescolarización, por considerarla inviable o utópica, y a menospreciar a las personas que la promovían etiquetándolas de locas, ingenuas, inconscientes, agitadoras, mentirosas, perversas, herejes, conservadoras, bárbaras, oscurantistas, imperialistas o subversivas. Apreciaciones que en más de alguna oportunidad tomaban forma de intimidaciones o agresiones. Violencia, al fin, que

no fue ajena a la realidad de Iván Illich y su círculo. Una de las mejores frases donde él identifica esta dificultad es:

Quien proponga limitar radicalmente las inversiones escolares y encontrar medios más eficaces de educación, comete un suicidio político. Los partidos de oposición pueden permitirse cuestionar la necesidad de construir supercarreteras, pueden oponerse a la adquisición de armamentos que se oxidarían entre desfile y desfile, pero ¡Quién en su sano juicio se atreve a contradecir la irrefutable “necesidad” de dar a todo niño la oportunidad de hacer su bachillerato! (Illich, [1968] 1973, p. 20).

Otra dificultad enfrentada por toda persona partidaria de la desescolarización era hacer frente a las visiones que tenían una lectura similar de la crisis educacional, y del clima revolucionario que se vivía, pero que alentaban soluciones que no hacían más que profundizar la escolarización. A lo que se agrega que el diálogo entre las posturas revolucionarias era problemático, al menos en estos años, debido a que la mayoría de sus portavoces creía encarnar la visión correcta de la revolución. Característica que obstaculizaba cualquier tipo de acercamiento entre posturas diferentes porque, de instalarse alguna de ellas como la hegemónica, relegaba a las demás al indeseable bando de las contrarrevolucionarias. En términos netamente educacionales esto significaba que la desescolarización debía doblegar a todas aquellas propuestas reformistas que sostenían que la crisis se solucionaba con más recursos, con contenidos curriculares diferentes o con nuevos métodos de enseñanza. En su tono característico Iván Illich sentenciaba:

Los reformistas de la educación que aceptaron la idea de que las escuelas habían fracasado se clasifican en tres grupos. Los más respetables son ciertamente los grandes maestros de la alquimia que prometen mejores escuelas. Los más seductores son los magos populares que prometen transformar cada cocina en un laboratorio de alquimia. Los más siniestros son los nuevos Masones del Universo que quieren transformar el mundo entero en un inmenso templo de la ilustración (Illich, 1978, p. 15).

Otra dificultad, quizá la más desafiante, era resucitar la atrofiada imaginación que dejaba como saldo la escolarización. Y es que Iván Illich entendía que la naturalización que había alcanzado la escuela era de tal magnitud que se hacía muy difícil concebir, incluso en Bolivia, un mundo donde no existiese o, más ajustadamente, donde no fuera obligatorio asistir a ella. Entendía que los sueños estaban tan estandarizados, que los intereses tan industrializados y que las fantasías tan programadas, que terminar con el encantamiento que generaba la escuela era tan difícil como luchar contra los mitos que ella promovía:

Tan persuasivo es el poder de las instituciones que nosotros mismos hemos creado, que ellas modelan no sólo nuestras preferencias sino también nuestra visión de lo posible. No podemos hablar de medios modernos de transporte sin referirnos a los automóviles y a los aviones. Nos sentimos impedidos de tratar el problema de la salud sin implicar automáticamente la posibilidad de prolongar una vida enferma indefinidamente. Hemos llegado a ser completamente incapaces de pensar en una educación mejor salvo en términos de escuelas aún más complejas y maestros entrenados durante un tiempo aún más largo. El horizonte de nuestra facultad de invención está bloqueado por gigantescoas instituciones que producen servicios carísimos. Hemos limitado nuestra visión del mundo a los marcos de nuestras instituciones y somos ahora sus prisioneros (Illich, [1970] 1977, p. 16).

Escolarización y transformación social

Desde los inicios mismos de su gestación conceptual la desescolarización no ha logrado doblar las trabas que ha enfrentado. Para confirmarlo basta con constatar que todavía tenemos escuela obligatoria y que el sistema escolar no ha dejado de fortalecerse. Aunque dilucidar los motivos que han impedido que estos postulados venzan las dificultades es una pretensión que sobrepasa las posibilidades de esta obra, lo cierto es que los pensamientos de Iván Illich se han mantenido obstinadamente presentes por distintas razones: porque son útiles para ampliar los horizontes de la crítica social, porque las problemáticas que identifican siguen siendo vigorosas y,

sobre todo, porque continúan representando el pensar de mucha gente. Sobre esto último se agregan dos ideas.

Se estima que el pensamiento de Iván Illich sigue vigente porque canaliza un sentir íntimo e intenso de muchas personas, sentimiento que tendría que ver con los resquemores, rechazos o resistencias que provocan algunos aspectos medulares de la escolarización, tales como su jerarquización o autoritarismo. Para sondear este sentir bien vale plantear nuevamente algunas preguntas catalizadoras: ¿Quién no se ha preguntado alguna vez por qué en las instituciones escolares nos obligan a estudiar asuntos o perspectivas que no son de nuestro interés? ¿Quién no se ha alegrado al cerrar un ciclo educacional por el simple hecho de que éste por fin terminó?

Se cree que su pensar mantiene actualidad, asimismo, porque continúa representando a toda esa población que después de haber escuchado por décadas las mismas promesas incumplidas que hablaban de la redención personal y social que traería la escolarización, está desencantada. En la década de 1980, en medio de la miseria que trajo a América Latina la crisis de la deuda externa, deuda contraída en parte importante para financiar el crecimiento educacional precedente, el grupo chileno de rock Los Prisioneros popularizaba una canción que, a la postre, se transformaría en un himno para la juventud de la vertiente pacífica de Sudamérica: “El baile de los que sobran”. En ella daban letra y música a los postulados que adelantara Iván Illich más de diez años antes, pues criticaban al sistema escolar por alimentar expectativas que luego no podía cumplir. Con esto se subraya que el pensador estudiado percibió bien algunos síntomas que hablaban del desgaste que estaba comenzando a sufrir la valoración social de la escolarización, los cuales han seguido existiendo con distinta intensidad y, por eso mismo, continúan otorgando vivacidad a su pensamiento.

El por qué Iván Illich pudo distinguir estos puntos que para la mayoría eran imposibles de percibir, incluida esa academia que se abocaba a investigar los asuntos educacionales, probablemente responde a tres características distintivas que tuvo su quehacer

intelectual. La primera alude a que efectivamente pudo conocer desde adentro toda la pirámide educacional, ya que no solo ejerció como vicerrector de una universidad, antes también había obtenido un doctorado en historia. Probablemente al llegar al final del ascenso y percibir que sus posibilidades de acción se reducían a representar el papel de depositario de todos los mitos que transportaba la escolarización, o bien dar un paso al costado para reflexionar sobre ellos y criticarlos, habría escogido esta última opción, al menos en los años analizados.

La segunda es de orden metodológico, y es porque se cree que los diálogos que mantuvo con Everett Reimer, y las visitas del CIDOC, le habrían proporcionado a su pensar una profundidad que difícilmente podría haber obtenido mediante otras estrategias de análisis de la realidad contemporánea. Estos diálogos, además, tuvieron algunas características que potenciaban sus resultados, entre ellas el haberse mantenido en el tiempo, el haberse nutrido de las posturas más inquietas del momento y el haberse desarrollado con gran autonomía financiera. Con esto último se busca destacar que estas conversaciones eran sustentadas indirectamente por el CIDOC, pero sin mediar ninguna exigencia de tipo formal, lo que les daba una libertad e independencia que difícilmente se puede alcanzar cuando se reflexiona por encargo o tratando de agradar a personas o instituciones. Como recuerda el politólogo mexicano Jorge Márquez Muñoz (2003, p. 18), Iván Illich afirmaba que en el CIDOC nadie les pagaba por pensar, por lo que pensaban libremente.

La tercera es el lugar donde se emplazan estos diálogos, América Latina, una fiel representante del revolucionado Tercer Mundo. Y es que se entiende que Iván Illich, extrapolarlo algunas reflexiones sobre la especificidad del pensamiento latinoamericano que hiciera el filósofo mexicano Leopoldo Zea ([1957] 1970, pp. 178-179), pudo apreciar lo que otras personas no podían por anclarse en una realidad compleja y contradictoria –como lo era la región– que le permitía conocer simultáneamente la opresión y la liberación o, dicho de

otro modo, que le permitía vivenciar lo que era ser dominado y dominador al mismo tiempo.

Para esclarecer más esta última apreciación se agrega que Iván Illich, a diferencia de otros –y otras– intelectuales que también trabajaban en zonas fronterizas, se movía con igual soltura a ambos lados de la línea divisoria, lo que le permitía dirigirse tanto a la población latinoamericana como a la “primermundista” con toda la autoridad que le daba el sentirse uno más. Su “primermundidad” queda en evidencia al examinar, por ejemplo, su trayectoria escolar. Pero su latinoamericanidad, al menos a primera vista, no es tan evidente. De hecho, en una exhaustiva obra –de reciente aparición– sobre las cumbres intelectuales de la región, *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000)*, no se lo incluye (Dussel, Mendieta y Bohorquez, 2009). Más allá de esta marginación, lo cierto es que su latinoamericanidad puede refrendarse por diversas razones. Porque conocía en profundidad el pensamiento de parte importante de sus pares regionales, como el brasileño Helder Câmara, el boliviano Mariano Baptista Gumucio o el colombiano Camilo Torres. Porque su reflexión se insertaba sin dificultad en la tradición que pone a la persona y su felicidad en el centro de toda comprensión –sensibilidad que inauguraran el cubano José Martí y el uruguayo José Enrique Rodó en el inter-siglo XIX-XX–. Porque participaba activamente en las discusiones que se daban en toda la región y que buscaban imponer la acepción adecuada para algunos referentes apreciados como claves, como era el caso de las nociones de pueblo, desarrollo, dependencia, liberación o revolución. Y porque compartía uno de los sellos más característicos del pensamiento crítico latinoamericano contemporáneo, el poseer una escritura urgente en donde se valoran la utopía y la originalidad.

Con todo, la capacidad que tenía Iván Illich para distinguir lo que desde otras maneras de encarar el quehacer intelectual no era posible fue lo que le permitió construir una aproximación inédita a un asunto que estaba en el centro de los debates de la época, el papel que podría desempeñar la escolarización en la transformación

de la sociedad. En 1974 se realizó en Ginebra, Suiza, un diálogo público entre él y Paulo Freire, por entonces dos de los intelectuales más influyentes en lo que a la reflexión educacional se refiere. Debate que giró precisamente en torno a los vínculos existentes entre la educación y la transformación social. Mientras Paulo Freire expuso con meridiana claridad su postura, arguyendo que la educación respondía a la estructura política y económica que primaba en la sociedad, lo que significaba que para que ella tuviera fines liberadores debía encontrarse inmersa en una sociedad que avanzara en la misma dirección, Iván Illich planteaba una críptica postura que ni siquiera gracias a las interpelaciones del público pudo ser del todo esclarecida. Sostuvo, tomando prestada una frase del mismo Paulo Freire, que la educación transformaba en la medida que sostenía “la correcta transformación de aquello que transforma” (Illich, 1975, p. 46). ¿Qué quería decir con esto?

Buscaba transmitir la idea de que la escolarización sí transformaba la sociedad, pero no en el sentido de lograr una mayor justicia social, sino lo contrario, aumentaba la brecha entre la población rica y la pobre. Con otras palabras, Iván Illich no atribuía ningún fin progresista a la escolarización, ni siquiera como modestamente lo plantean hoy algunos referentes de la pedagogía crítica latinoamericana cuando afirman que, aun cuando desde el sistema escolar no se puedan precipitar revoluciones, sí se pueden formar ahí a quienes mañana podrían emprenderlas. Es más, pensaba que quienes insistían en que la escolarización podía ser liberadora bajo un marco político-económico afín lo único que conseguían era perpetuar la opresión. Esto porque en la práctica protegían al sistema escolar de cualquier crítica consistente con el pretexto de que había que aguardar otros cambios para que ella finalmente se pudiese ajustar a las expectativas y necesidades de sus participantes. En sus términos lo expresaba así:

Las escuelas son fundamentalmente idénticas en todos los países, sean fascistas, democráticos o socialistas, grandes o chicos, ricos o pobres. Esta similitud de los sistemas escolares nos obliga a reconocer la identidad profundamente universal del mito, el modo de producción y el

método de control social, a pesar de la gran variedad de mitologías en las cuales el mito cobra expresión.

En vista de esta identidad, es ilusorio proclamar que las escuelas pueden ser, en sentido profundo, variables dependientes. Esto quiere decir que es también una ilusión esperar que el cambio fundamental del sistema escolar resulte de un cambio social o de un cambio económico, convencionalmente concebidos. Más aún: esa ilusión garantiza a la escuela —como órgano reproductivo que es de una sociedad de consumo— una inmunidad incuestionable (Illich, [1970] 1971, p. 6/5).

Recapitulando, Iván Illich consiguió salir de la lógica del huevo o la gallina al analizar el posible papel que tendría la escolarización en la transformación de la sociedad, ello porque no creía que primero había que intervenir el sistema escolar para lograr tener una mejor sociedad, o al revés, que debían transformarse las directrices políticas y económicas generales para que el sistema escolar lo secundase. La alternativa, como se lo planteó de frente al profesorado boliviano a principios de 1970, no era otra sino llevar adelante una revolución cultural que pudiera acabar con la escuela obligatoria.

En una región cargada de contradicciones y donde la educación es depositaria de tantas esperanzas, sería un lujo hacer a un lado planteamientos como los de Iván Illich, sobre todo cuando se constata que las fórmulas que han primado, independientemente de sus intenciones declaradas, no han estado a la altura de las circunstancias. Y es que al parecer no basta con mejorar incesantemente lo que se viene haciendo desde hace cien años, ya que ese camino no ha conseguido solucionar los problemas sociales, es más, los ha agravado. ¿Es que acaso hay que dotar con más recursos al sistema escolar? ¿Es que se deben modificar los métodos de enseñanza, perfeccionar los materiales pedagógicos o adecuar los contenidos curriculares? No, para responder estas interrogantes no sirven los planteamientos de Iván Illich. Su contribución es mucho más simple, pero al mismo tiempo fundamental, su trabajo ayuda a preguntarnos por qué y para qué pensamos que sirven las escuelas.

Capítulo V

Paulo Freire, el pensamiento latinoamericano y la lucha por la liberación*

Los primeros aprendizajes de Paulo Freire

El que Paulo Freire sea uno de los educadores más reconocidos tanto dentro como fuera de América Latina puede ser un hecho intimidante, si lo que se pretende es crear una interpretación de su pensamiento que sea mejor que las muchas que existen, o estimulante si se asume que hay una gran cantidad de buenos trabajos en los cuales apoyarse. Encarándola como una tarea desafiante, aquí se estudiará una de las dimensiones de su pensar sobre la cual nunca se podrá escribir la última palabra, ésta es, cómo desde la educación se puede contribuir a la consecución de un mundo mejor. Con este espíritu se van a explorar las relaciones que, según su punto de vista, existían entre la educación y la transformación social. Relaciones que se enmarcan dentro del pensamiento latinoamericano de mediados del siglo XX y que se insertan, asimismo, en los esfuerzos emancipadores que por esos años vigoraban en toda América Latina. Cuatro secciones ayudan a cumplir estos cometidos, en la primera se observa el proceso mediante el cual este

* Una versión preliminar del capítulo fue publicada **con el título “Paulo Freire, o pensamento latino-americano e a luta pela libertação”, en *Latin American Research Review*, Vol. 51, N° 1, 2016, pp. 43-61.**

pensador aprendió las primeras letras, en la segunda se profundiza en las características que hicieron que su propuesta de alfabetización fuera tan efectiva, en la tercera se relaciona su pensamiento con el movimiento intelectual que se proponía aportar a la construcción de una nueva sociedad y en la cuarta se determina el papel que le otorgaba a la educación en las luchas revolucionarias.

Quizá las clases más importantes que Paulo Freire recibió en su vida fueron las que en su más tierna infancia le dieron su padre, Joaquín, y su madre, Edeltrudis. Corría la década de 1920 y a la sombra de unos frutales, en su casa de Recife, Joaquín y Edeltrudis se empeñaban en dibujar letras sobre el suelo de tierra con el objetivo de que un buen día el pequeño Paulo pudiera introducirse en el mundo de la lectura y la escritura. En estas lecciones él no solo consiguió, efectivamente, su pase a la ciudad letrada, también aprendió un secreto que con el correr de los años se transformaría en su máspreciado legado, a saber, que para alfabetizarnos, para aprender a leer y a escribir, lo único verdaderamente indispensable era, amar.

En estos años su madre también le transmitió otras comprensiones que se tornarían pilares fundamentales en su pensamiento, como el entendimiento de que la educación era algo sagrado y que, como tal, merecía un profundo respeto y exigía una honda devoción. Ella creía que la educación era la mejor herencia que se le podía dejar a las nuevas generaciones, pues les entregaba herramientas que les permitirían gozar de un mejor pasar en ese futuro donde uno como padre, como madre, ya no estaría ahí para ayudarlas. Un ejemplo, informado por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (1962, p. 23), ayuda a ilustrar lo extendida que estaba esta comprensión. Él advierte que una parte del campesinado a mediados del siglo XX estaba comenzando a destinar sus recursos a costear estudios para sus hijos, sus hijas, y no, como hasta solo unos años, a utilizarlos en asuntos relacionados con la tierra.

Fue este alto aprecio por la educación el que impulsó a Edeltrudis a golpear todas las puertas que fueran necesarias para que su hijo traspasara la barrera de lo usual en su camino educacional y

podiera acceder a estudios secundarios. Este esfuerzo materno fue el punto de inflexión que le permitió a Paulo Freire transitar desde el sistema educacional destinado a los sectores populares, el que concluía irremediabilmente en la enseñanza primaria, al de los sectores dirigentes, el que se coronaba generalmente en la universidad. Tanto éxito tuvo su incorporación al segundo sistema que en 1959 obtuvo el grado de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación en la Universidad de Recife, la actual Universidad Federal de Pernambuco. Grado al cual luego se sumarían más de treinta doctorados *honoris causa*.

También gracias a su madre es que se puede inferir la temprana importancia que tuvo para Paulo Freire la educación, pues fue ella quien registró que él era capaz de faltar a la escuela si apreciaba que no dominaba las materias que debía haber estudiado en casa. Esta importancia fue la misma que lo llevó a desear, inclusive antes de abandonar la infancia, que quería dedicar su vida a la docencia. Siendo eso lo que nos confidencia en un diálogo que sostuvo con el educador estadounidense Myles Horton:

Uno de mis primeros sueños, en mi niñez, era enseñar. Hasta hoy recuerdo como hablaba conmigo mismo sobre tornarme profesor, y eso que aún estaba **en la escuela primaria**. [...] Si me preguntaras sobre qué quería enseñar, en aquella época yo no lo hubiera sabido, pero pienso que tenía una especie de amor por la enseñanza (Freire en Freire y Horton, [1990] 2009, p. 79).¹

Su padre, quien se desempeñó en una época como policía y en otra como militar, fue el que probablemente le enseñó que las armas pertenecían a este mundo. Fue su padre, además, la primera persona que lo llamó subversivo, aunque claro, él dotaba a esta palabra de una acepción poco habitual. Cuando grande sería un subversivo, comentaba, pues no dejaba que las injusticias fueran encubiertas con indiferencia, porque le molestaba, y lo hacía saber, que a una mujer negra le faltaran el respeto por su color de piel o que sus

¹ Traducción hecha por el autor a partir de la fuente.

amistades del barrio tuvieran que pasar hambre solo porque no contaban con recursos económicos.

Amor, letras y subversión fueron, en consecuencia, los elementos que se grabaron tempranamente en el corazón y en la mente de Paulo Freire. Estas marcas fueron, a la postre, las que imprimió en cada una de las experiencias educacionales que lo llevarían a ser reconocido como uno de los grandes educadores de nuestro tiempo. Nunca las olvidó porque, precisamente, fue incansable en su búsqueda por ser consecuente con sus ideales, por ajustar sus prácticas a sus convicciones o, si se quiere, por tornar coherentes sus pensamientos y sus acciones.

Paulo Freire, como tantos niños, deseaba un balón de fútbol y un mundo mejor. La pelota la recibió de manos de Ana Maria, su segunda esposa, en una de sus últimas navidades. El mundo mejor, en cambio, fue lo que él legó a la humanidad con todo su trabajo. ¿Que se equivocó alguna vez? No hay duda de ello, pues todas las personas nos equivocamos y a veces más de una vez al día. No obstante, lo que nunca se debe perder de vista es que puso todas sus energías en transformar el mundo en un lugar donde fuese más fácil amar. En conformidad, lo que aquí se podrá apreciar será uno de los mejores frutos de su esfuerzo, su visión respecto de cómo la educación podía estar a la altura de ese sueño.

Las bases de su propuesta educacional

En enero de 1964, tres meses antes del golpe de Estado que enlutó a Brasil por más de veinte años, el exitoso proyecto de alfabetización para población adulta que lideraba Paulo Freire en la ciudad de Angicos, en el nordeste del país, dejaba de recibir apoyo de la que fuera la principal estrategia reformista desplegada por los Estados Unidos para contrarrestar la influencia de la Revolución cubana, la Alianza para el Progreso. Las razones que rodearon a este hecho nunca estuvieron del todo claras, aunque todos los indicios hacen sospechar que se habría debido a que las letras no estaban siendo enseñadas de acuerdo a los parámetros estadounidenses o, dicho de

otra manera, a que no se aprobaba el hecho de que para alfabetizar se estuviera instando al estudiantado a reflexionar sobre su cotidianidad y, menos aún, que se le invitara a actuar conforme a lo pensado.

Al dejar de apoyar este proyecto educacional que a los ojos de muchas personas estaba siendo tan bien sucedido, la Alianza para el Progreso contribuía decisivamente a relegar al olvido, después de más de un siglo de uso profuso e ininterrumpido, a una de las principales ideas fuerza del pensamiento ilustrado latinoamericano: que la educación del pueblo era fundamental para que éste pudiera ejercer su soberanía. Como lo había adelantado el ensayista argentino Aníbal Ponce en su libro *Educación y lucha de clases*, de 1937, este accionar hacía evidente que los sectores dirigentes no promoverían una educación que fuera contraria a sus intereses (pp. 209-210). Dicho con otras palabras, con acciones como ésta se ponía al descubierto que para los sectores dirigentes lo prioritario no era la educación en sí, como tantas veces pregonaran, sino, fundamentalmente, el resguardo de su ventajosa posición.

La pérdida de terreno sufrida por el discurso ilustrado fue aprovechada por una corriente de ideas emergente, de cuño eminentemente latinoamericano, conocida como la **“educación popular”**. Corriente donde se comprendía que era posible educar de diferentes formas, que se debían establecer diferenciaciones entre las modalidades educacionales y que cada persona podía considerar a una u otra modalidad como la mejor o más apropiada. Paulo Freire no solo fue protagonista de la **“educación popular”**, siendo ampliamente reconocido como uno de sus principales exponentes, también fue parte de quienes pensaban que los diferentes tipos de educación debían distinguirse, más allá de materias de orden técnico, por las visiones políticas en que se enmarcaban.

De lo expuesto se desprende que, si hasta entonces la noción de **“educación popular”** refería a la educación destinada específicamente a los sectores populares, es decir, aquella pobre educación que recibía la población más pobre, ahora ella comienza a entenderse también como la educación que se daban a sí mismos los

sectores populares. La primera acepción continúa vigente al interior de los sistemas nacionales de educación, de la escolarización y de la educación primaria. La segunda todavía hoy se asocia a la educación extraescolar, a la educación no formal y a la educación que se lleva a cabo generalmente con la prescindencia del Estado. Esta última tuvo uno de sus clímax cuando la hicieron suya las organizaciones no gubernamentales que surgieron en la década de 1980 en respuesta a la pérdida de protagonismo educacional de los Estados latinoamericanos producida por la debacle económica que trajo consigo la crisis de la deuda externa y la paulatina instalación del ordenamiento neoliberal.

Así como es justo destacar la importancia que tuvo Paulo Freire en la elaboración y difusión de la “educación popular”, es necesario subrayar que él fue una entre las muchas personas que dieron vida a esta perspectiva, y no el “único” exponente como a veces se pretende hacer creer. Eso él lo tenía muy claro y, como prueba de ello, se recuerda que no evidenciaba recelo al evocar que había sido adaptando algunas de las ideas que aprendiera mientras trabajaba en una de las experiencias de “educación popular” de Brasil, el Movimiento de Cultura Popular, que dio forma a su método de alfabetización. En el mismo sentido se apunta que en una oportunidad, al preguntársele sobre los orígenes de una de las principales marcas de su propuesta, la noción de concientización, reconoció que la había escuchado por primera vez en algunas reuniones promovidas por el Instituto Superior de Estudios Brasileños y que incontables analistas estaban aportando a su difusión, entre quienes destacaba el arzobispo de Olinda y Recife don Helder Câmara.

No cabe aquí una descripción pormenorizada de su método de alfabetización, ello debido a que es una tarea que escapa a los objetivos propuestos y a que se encuentra muy bien lograda en infinidad de documentos, por ejemplo, en Freire ([1967] 2007). Lo que sí se realizará, en cambio, es un análisis del mismo que permita entender por qué consiguió tan buenos resultados y por qué fue tan controversial. Lo que se postula, en el fondo, es que detrás de su propuesta se encontraba la comprensión que versa, en lo medular, que

todo quehacer humano incrementa sus posibilidades de llegar a buen puerto cuando sus participantes están a gusto. Y aunque el estar a gusto pueda responder a una gran variedad de factores, uno entre todos se aprecia como fundamental, el que todas las personas involucradas se encuentren completamente convencidas de la relevancia de la empresa.

Consecuentemente, cada uno de los componentes de su método de alfabetización buscaba resaltar la importancia que para las personas adultas tenía saber leer y escribir. Por ello, sesión tras sesión se reforzaba la motivación inicial con que se había llegado al proceso, dándose a entender, entre otras cosas, que se tenía la oportunidad de doblarle la mano a quienes se beneficiaban de su ignorancia, que se podía adquirir una habilidad que les permitiría leer mejor su entorno y que se les abría la posibilidad de poner sobre el papel sus propios pensamientos, es decir, que les sería más fácil pensar, pensarse, repensarse.

En sociedades donde la educación estaba siendo cada vez más valorada, y por lo mismo, donde la población analfabeta estaba siendo cada vez más subvalorada, el primer desafío a superar era neutralizar los estigmas que afectaban al estudiantado de edad madura, ese que ya había dejado atrás la adolescencia. Esta preocupación fue la que hizo que Paulo Freire optara por desestimar algunas denominaciones que se asociaban a la educación escolar, como el caso de las palabras escuela, docente o estudiante, para reemplazarlas respectivamente por círculo de cultura, coordinación y participante. Mientras a las primeras las desechara porque podían alimentar sentimientos de inferioridad en sus participantes, es decir, porque podían sugerirles que tomaban parte de instancias supletorias, de segundo nivel o de inferior categoría, a las segundas las usaba confiado en que podían fortalecer la idea de que formaban parte de actividades especialmente pensadas para la ocasión. En este sentido, buscaba transmitirles la convicción de que no estaban ahí con el objeto de ingresar al sistema escolar ni para obtener una licenciatura o un doctorado, sino que formaban parte de una instancia valiosa en sí misma, que corría por caminos autó-

nomos y en donde podían conseguir cosas que nunca se alcanzarían en otros espacios.

Los contenidos que se trabajaban, en tanto, también se ajustaban a este propósito de interesar al máximo a sus participantes. Ellos eran tomados desde el contexto cotidiano desde donde provenía el estudiantado mediante estudios que identificaban asuntos sentidos en sus comunidades, para luego volcarlos en materiales pedagógicos especialmente pensados tal fin. Estos materiales, por estar poblados de referentes conocidos y altamente significativos, ayudaban a que toda persona se involucrara fácilmente en la experiencia y que incrementara notablemente su conocimiento. Este mismo criterio fue el que llevó a Paulo Freire a descartar el uso de cartillas o libros en el aprendizaje de las primeras letras, siendo éste, precisamente, uno de los puntos en discordia que habría llevado a la Alianza para el Progreso a abandonar el proyecto en Angicos. Mientras el cuerpo de especialista estadounidense argüía que era necesario que el estudiantado contara con material complementario que les permitiera reforzar en casa lo aprendido en las aulas, Paulo Freire sostenía que lo importante, más aún en las etapas iniciales de la alfabetización, era captar al máximo su atención, propósito al cual los libros y las cartillas no habían demostrado ser funcionales.

En cuanto a la metodología utilizada se subraya, en línea con lo expuesto, que ella permitía que sus participantes aportaran activamente al proceso. Por eso se dejaban a un lado los procedimientos basados en que solo una persona sabe y enseña para fomentar aquellos que comprenden que todas las personas saben y desconocen algo y, por lo tanto, todas deben aportar, todas pueden aprender. Ello hacía que perdieran sentido los monólogos docentes, lo mismo que las memorizaciones y otros procedimientos pedagógicos tradicionales. Y permitía que la conversación, el diálogo en la nomenclatura de Paulo Freire, se instalara en el corazón de todo el quehacer educacional. Dando soporte a esta metodología estaba la comprensión de que en los procesos educacionales todas las personas eran igualmente importantes y que todas eran cultas. Asevera-

ción, esta última, que apoyaba en la comprensión de que todas las personas estábamos inmersas en un contexto cultural, por lo tanto cualquier incultura solo existía en la cabeza de quienes buscaban descalificar el saber ajeno.

De lo expuesto se desprende que no había improvisación, azar o magia detrás de los buenos resultados que consiguió el método de Paulo Freire en Angicos, todo lo contrario, había reflexión, análisis y planificación mezclados con experimentación, aciertos y errores enmendados. Existía, por sobre todo, la sincera intención de entregar al estudiantado las herramientas que le permitirían leer las letras y la realidad, paso comprendido como vital en el camino que le llevaría a escribir su propia historia. Esto nos informa, a su vez, que no se trataba de alfabetizar a la población adulta adaptando las estrategias utilizabas con el estudiantado infantil. Se trataba de implementar, sin más, lo que este intelectual llamó el “Método de alfabetización por medio de la concientización” (Freire, [1967] 2007, p. 120), el cual lejos de buscar la repetición de frases como “Mi mamá me mima” o “Eva vio la uva”, pretendía advertirle al estudiantado “de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, ganara la fuerza y el valor para luchar [...]. Educación que promoviera el diálogo permanente con las demás personas. Que invitara a constantes revisiones. A analizar críticamente las ‘creencias’. A una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la **expresión**” (Freire, [1967] 2007, p. 98).²

Huelga decir que los buenos resultados obtenidos en Angicos no solo hicieron que la Alianza para el Progreso decidiera restarse del proceso, antes también habían hecho que el método se tornara conocido entre especialistas y autoridades políticas de todo Brasil, al punto que el Gobierno Federal lo había hecho suyo para amplificarlo a escala nacional. Siguiendo con la línea de interpretación expuesta, la razón que estaba detrás de este respaldo al método de Paulo Freire era la misma que en otros espacios lo hacía indeseable: permitía que las personas se alfabetizaran reflexionando sobre su

² Traducción hecha por el autor a partir de la fuente.

realidad. A esto se debe agregar que para la población brasileña, como también para la boliviana y la ecuatoriana de entonces, saber leer y escribir era requisito para poder sufragar. Y en sociedades como las latinoamericanas, en donde los asuntos públicos estaban dejando de ser dominio exclusivo de los sectores dirigentes, el voto era visto como un derecho impostergable, convirtiéndose en una de las principales motivaciones prácticas para acabar con el analfabetismo. Tan relevante fue este método para el gobierno de João Goulart que si la Campaña Nacional de Alfabetización que lideraba Paulo Freire desde mediados del año 1963 hubiera seguido su curso, solamente en el año 1964 habrían podido ingresar dos millones de personas, concientizadas, al padrón electoral.

Como consta, las posturas al interior de los sectores dirigentes brasileños estaban divididas y, la que se impuso, fue aquella que buscaba frenar el empoderamiento de los sectores populares. Con otras palabras, la dictadura que golpeó a Brasil, como gran parte de las que por esos años cayeron sobre los países de la región, al mismo tiempo que buscó impedir toda transformación revolucionaria, se propuso direccionar las reformas que, en cualquier escenario, se apreciaban como inevitables. En el ámbito estudiado muchos son los indicios que apoyan esta lectura, entre ellos la paralización inmediata que con la dictadura sufrieron las políticas culturales precedentes y la persecución que se desató sobre quienes las promovieron. Sin necesidad de ir más lejos se recuerda que el mismo Paulo Freire fue interrogado y encarcelado en dos oportunidades antes de decidirse a abandonar el país, a emprender el exilio.

La educación liberadora como parte del pensamiento latinoamericano

“¡Viva el oxígeno!” Fueron las primeras palabras que pronunció Paulo Freire al llegar a Chile en noviembre de 1964 (Freire, [1992] 2006, p. 35). No hay duda de que era una mezcla de alivio y júbilo lo que sentía pues había pasado algunas semanas en La Paz, ciudad en la que ningún afuerino, ninguna afuerina, puede librarse del temi-

do mal de alturas. No obstante, tenemos certeza de que si pudiéramos proponerle la siguiente interpretación, él la aprobaría. Era un respiro dejar atrás esos meses difíciles en que conoció desde adentro lo que era vivir en una dictadura, así como era un respiro llegar a un país que por ese entonces comenzaba a ser reconocido como una de las lumbreras de la izquierda latinoamericana.

La estadía de Paulo Freire en Chile se prolongó entre los meses de noviembre de 1964 y abril de 1969, coincidiendo con la llamada “Revolución en libertad” que encabezaba el presidente democratacristiano Eduardo Frei Montalva y que aspiraba, nada más ni nada menos, a conciliar en su seno lo mejor del capitalismo y lo mejor del socialismo. En estos años, en este exilio, fue donde pudo tomar distancia de lo sucedido en su Brasil natal para aquilatarlo, donde logró madurar sus principales ideas sobre la educación, la política y la cultura, y donde forjó su latinoamericanidad, la misma identidad que estaba prevaleciendo en gran parte de la intelectualidad que se movía por la región y que él mismo reconocería, más tarde, como un eslabón fundamental entre su recifidad y su mundialidad. Fruto de este período fueron también dos de sus obras más conocidas, *La educación como práctica de la libertad* y *La pedagogía del oprimido*, ambas concluidas en Santiago, la primera en 1965, la segunda en 1968.

Aunque ambos libros fueron muy bien recibidos, sobre todo entre quienes perseguían horizontes revolucionarios o se empeñaban en impulsar experiencias educacionales liberadoras, *La pedagogía del oprimido* fue el que tuvo mejor acogida. Tan querida fue esta obra que mientras muchas organizaciones usaban sus propias imprentas para multiplicarla, algunas personas se abocaban a hacer copias manuscritas del texto y otras, inclusive, asumían el riesgo de ingresarlas a países donde su sola tenencia era razón suficiente para engrosar las listas de personas detenidas desaparecidas. La enorme divulgación que tuvo este libro se puede dimensionar de muchas maneras, pero basta con señalar que tiene cientos de ediciones, que ha sido traducido a más de veinte idiomas y que aún continúa reeditándose.

La buena recepción que tuvieron estos libros, el que hayan servido como compañía en los momentos de avanzada revolucionaria o bien como aliento en los de resistencia dictatorial, se debió a una multiplicidad de factores. De todos ellos uno, el que sus páginas se nutrieran de experiencias concretas con miras a aportar a experiencias concretas, se asume como fundamental. Lo mismo, pero con otras palabras, fueron obras con sabor a realidad, olor a realidad, vocación de realidad. Textos en que se trataban los asuntos que estudiantes, militantes y dirigentes de toda América Latina discutían en sus casas, en los cafés, en las asambleas.

De lo dicho se desprende otra característica fundamental de su escritura: en sus trabajos no se proponía debatir con quienes pensaban diferente ni dialogar con otros libros. Para aportar a un mundo mejor, pensaba, lo más apropiado era dirigirse directamente a quienes podrían transformar la realidad, a la población desheredada y a quienes junto a ella luchaban. Por esto, antes que ser un comentarista de ideas o de libros, quería participar de las discusiones de su tiempo para desde ahí acompañar a quien peleaba, convencer a quien se mantenía en la indecisión y desnudar a quien decía apoyar las causas populares pero solo las entorpecía. Esto no quiere decir que no utilizara ideas prestadas, pues sí las empleaba, y mucho. Más bien significa que ellas las utilizaba, pero como insumos para comunicar de manera más clara sus propias interpretaciones. En cierta medida, la gravedad de los problemas que analizaba le imprimía tal premura a sus textos que no le dejaban tiempo para criticar planteamientos ajenos o para reaccionar a la interpe-lación de sus públicos o audiencias.

En este afán de acompañar, de convencer, de seducir, Paulo Freire se valió de un lenguaje de trinchera propio de quienes creían que las letras podían usarse como armas. Uno de los sellos que tuvo su escritura militante fue su afanoso intento por distinguir al bien del mal, a lo correcto de lo incorrecto, a lo deseable de lo indeseable. De un lado estaban quienes formaban parte del grupo del autor, esas personas a las que dirigía sus obras, las oprimidas y las revolucionarias. Al lado opuesto estaban quienes se empeñaban en

subyugar a las demás, las que intentaban hacer creer que lo injusto era lo normal, las opresoras. En esta suerte de lucha semántica sus energías las concentraba, por una parte, en defender lo que consideraba auténtico, verdadero, genuino o veraz y, por otra parte, en desenmascarar, denunciar y criticar todo lo que a su juicio era falso, nocivo o irreal. Por ello página tras página es posible encontrar múltiples definiciones referidas a lo que para él era la palabra verdadera, la educación verdadera, la revolución verdadera e, inclusive, el verdadero amor.

Por lo vastas que son dichas definiciones se hace imposible poder sintetizarlas en el espacio que aquí se dispone. Sin embargo, ello no impide que se apunte que muchos de los objetivos de fondo a los cuales pretendía aportar, es decir, lo que para él era lo verdadero, lo cierto, lo auténtico o lo real, eran los mismos que orientaban a una parte significativa de la intelectualidad de izquierda en América Latina. Buscaba desde la educación lo que también muchas personas perseguían desde la economía, la filosofía, la teología, la historia, la sociología o la política, a saber, aportar a los procesos revolucionarios que permitirían el nacimiento del “hombre nuevo” (Freire, [1970] 2005, pp. 35-48). Sobre esto sí se agregarán algunas palabras.

Paulo Freire, como toda la intelectualidad desarrollista, pensaba que era posible progresar y que era factible superar la pobreza. Pretensiones que se alcanzarían, estimaba, estudiando científicamente la realidad y elaborando planificaciones conforme a lo analizado. Como toda persona influenciada por los nacientes organismos multilaterales y por los centros de estudio de alcance regional, él creía que la dimensión identitaria de la población latinoamericana era problemática, insatisfactoria o deficiente, cuestión que en la práctica se traducía en la necesidad de reemplazar todo lo que se vinculara al campo o a lo tradicional, por lo urbano o lo moderno. Lo primero por ser visto como señal de ignorancia o superstición, lo segundo por apreciarse como racional o eficiente. No obstante, a diferencia de las visiones más extendidas que postulaban una sustitución mecánica de una mentalidad por otra, él insistía en que

había que partir desde lo tradicional para llegar a lo moderno. En sus palabras:

No podemos educar si no comenzamos –dije comenzar no permanecer– por los niveles en que las personas se perciben, por las relaciones que establecen con las otras personas y con la realidad. Ello porque, precisamente, esto es lo que constituye su conocimiento. Para saber, solo es necesario estar vivo, así las personas sabemos. El punto es saber lo que ellas saben y cómo lo saben, y aprender a enseñarles cosas que ellas no saben pero quieren saber. El punto es saber si mi conocimiento es necesario, porque a veces no lo es. Otras veces es necesario pero esa necesidad aún no fue percibida por las personas. Entonces, una de las tareas del educador, de la educadora, es también provocar el descubrimiento de la necesidad de saber y nunca imponer un conocimiento cuya necesidad aún no fue percibida. A veces, también, la necesidad es sentida –¿Cierto?– pero aún no es percibida. Existe una diferencia (Freire en Freire y Horton, [1990] 2009, p. 86).³

Él también razonaba, como quienes adscribían a la teoría de la dependencia, que para acabar con los problemas y enfermedades de la pobreza había que mejorar las condiciones materiales de la población por medio del crecimiento económico –como de hecho ocurrió ininterrumpidamente en América Latina desde que pasa la crisis económica mundial de 1929 hasta comienzos de la década de 1980–, pero agregaba, también, que había que analizar concienzudamente las relaciones entre los países del primer y del tercer mundo para impedir que los primeros basaran su bienestar en el malestar de los segundos. Entre las preguntas que movilizaban a esta parte de la intelectualidad estaban: ¿Por qué si los indicadores económicos mejoraban, la pobreza aumentaba? ¿Por qué parecía desarrollarse el subdesarrollo o, como lo entendía el mismo Paulo Freire, teníamos un desarrollo dependiente? Con interrogantes como éstas cada vez se hacía más difícil seguir creyendo en las fórmulas que desde los países desarrollados se imponían para emularlos, robusteciéndose, en cambio, el entendimiento de que el

³ Traducción hecha por el autor a partir de la fuente.

desarrollo y el subdesarrollo eran dos caras de una misma moneda. En este escenario él no solamente formaba parte de quienes levantaban estas comprensiones, también hacía notar que existía un tercer mundo al interior del primero, los sectores populares de dichas sociedades, y un primer mundo dentro del tercero, sus sectores dirigentes. Al respecto señala:

El desarrollo de América Latina solo se dará en la medida en que se resuelva la contradicción fundamental que configura su dependencia. Esto significa que el punto de decisión sobre su transformación se encuentra dentro de sus sociedades pero, al mismo tiempo, fuera de las manos de una elite burguesa, superpuesta a las masas populares oprimidas. Es inviable el desarrollo integral en una sociedad de clases. En este sentido es que el desarrollo es liberación, de un lado, de la sociedad dependiente respecto del imperialismo; de otro, de las clases sociales oprimidas en relación a las clases opresoras (Freire, [1973] 1982, p. 120).⁴

Paulo Freire también creía, como quienes adscribían a la teología de la liberación, que se debía optar preferentemente por la población más pobre y que todas las personas éramos iguales ante Dios. Razonamiento que, entre otras cosas, lo llevaba a pensar que no se debía continuar fomentando el sinsentido de que los sectores dirigentes fueran los que disfrutaran de mejores servicios eclesiales. Asimismo, entre quienes adscribían a la teología de la liberación, como los sacerdotes Camilo Torres y Néstor García Gaitán, el primero del Ejército de Liberación Nacional de Colombia, el segundo del Ejército Sandinista de Liberación Nacional de Nicaragua, se entendía que la violencia estructural que mantenía a los sectores populares en la miseria no podía confundirse con la violencia insurreccional que ellos usaban con el fin de acabar con toda violencia. Pensaba, como lo deben haber creído también el Monseñor Óscar Arnulfo Romero de El Salvador y el Obispo Enrique Angelelli de Argentina, ambos asesinados por sus convicciones, que así como ya no bastaba con rezar, de nada servía dejarse golpear.

⁴ Traducción hecha por el autor a partir de la fuente.

Pero esta vertiente del cristianismo no era la única que contribuía al entramado argumental que sostenía a la violencia liberadora, ni fue la única que impulsaba a sus adherentes a tomar el fusil para ejercerla. En la América Latina de la segunda mitad del siglo XX fueron muchos los grupos que hicieron de las armas su principal argumento. Solo en Brasil, por poner un ejemplo, hubo más de treinta organizaciones que optaron por la lucha armada.

En los escritos de Paulo Freire se pueden encontrar muchas alusiones en sintonía con los principales postulados de la teología de liberación y de los ejércitos de liberación. Aunque se debe precisar que ninguna de ellas invitaba explícitamente a la violencia, más bien la justificaban:

Por paradójal que pueda parecer, en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores es que vamos a encontrar el gesto de amor. Consciente o inconscientemente el acto de rebelión de los oprimidos, que es siempre tan o casi tan violento como la violencia que los alimenta, este acto de los oprimidos sí puede inaugurar el amor.

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres prohibidos de ser, la respuesta que estos últimos dan a la violencia se encuentra impregnada del deseo de buscar el **derecho a ser** [...].

Lo importante, por esto mismo, es que la lucha de los oprimidos se haga para superar la contradicción en que se encuentran. Que esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo, no más opresor, no más oprimido, sino hombre liberándose (Freire, [1970] 2005, p. 48).⁵

Además de menciones como la expuesta, muchas pistas permiten suponer las condescendencias de Paulo Freire con las perspectivas descritas. Por ejemplo, antes de dejar Brasil respaldó a la Revolución cubana firmando una declaración colectiva de solidaridad con la isla. Asimismo, en *La pedagogía del oprimido* incluyó varias referencias a figuras para las cuales la violencia era central en sus comprensiones, como a los comandantes del Ejército Rebelde Ernesto Guevara y Fidel Castro, o al mismo Camilo Torres. A su vez, en las décadas de 1970 y 1980, compartió sus conocimientos con

⁵ Traducción hecha por el autor a partir de la fuente.

grupos guerrilleros y asesoró a países recientemente liberados por la fuerza de las armas, como la Nicaragua de Ernesto Cardenal y la Granada de Maurice Bishop.

Quizá uno de los pasajes en que Paulo Freire insinúa más sugerentemente su pensar sobre la violencia insurreccional lo encontramos en su libro *La pedagogía de la esperanza*. Ahí, al recordar lo que a mediados de la década de 1970 habían conversado con el antropólogo brasileño Darcy Ribeiro, señala que la dictadura se habría abatido sobre Chile, en 1973, más por los aciertos del gobierno popular que, como es común escuchar, por sus falencias o errores. Sus palabras, aunque breves, son elocuentes:

Hablamos de Chile. De sus encuentros con Allende, del espíritu realmente democrático del presidente asesinado; del golpe en Chile que habría ocurrido aunque la izquierda no hubiera cometido los errores que cometió. Mientras menos errores hubiera cometido, más temprano hubiera sido el golpe sufrido. En último término, la razón del golpe se encontraba mucho más en los aciertos que en los errores de la izquierda (Freire, [1992] 2006, p. 190).⁶

Después del golpe en Chile esa militancia de izquierda que albergaba dudas sobre la legitimidad de la violencia insurreccional y sobre la efectividad de las vías no armadas para arribar al socialismo fue cada vez más reducida. Y es que con la muerte de Salvador Allende morían, en cierta medida, todas las estrategias pacíficas que no se ajustaban a la Doctrina de la Seguridad Nacional. Desde el otro lado de la moneda se puede leer que el golpismo, desde entonces, va a obrar como si entendiera que ya no había más margen para juegos idealistas o, si se quiere, como si comprendiera que era más barato mantener el orden reprimiendo que amparando democracias que llamaban de “populistas”.

Si Paulo Freire compartía el trasfondo de estos análisis, es decir, si creía que la violencia revolucionaria era inevitable ¿Por qué no se decidió a tomar el fusil como lo hicieron tantas personas que así

⁶ Traducción hecha por el autor a partir de la fuente.

razonaban? ¿Por qué siguió empeñado en labores asociadas al ámbito cultural si confiaba en que la lucha armada era la única capaz de parir esa nueva sociedad? Afinando un poco más la curiosidad ¿Por qué dejó Chile, en 1969, cuando este país se encontraba inmerso en uno de los procesos revolucionarios más esperanzadores y que no contó, cuando lo necesitó, con una enérgica defensa armada? Más aún ¿Por qué si había quienes rechazaban las ofertas provenientes de los Estados Unidos por considerarlas parte de una estrategia más amplia de colonización cultural, él aceptó la invitación de uno de los cerebros del imperio, la Universidad de Harvard, y dejó América Latina?

Educación y transformación social

No se caerá en el viejo vicio de tratar a quien se admira como si fuera una deidad, práctica que ha sido tan extendida en el caso del pensador analizado que no son pocas las personas que incluso se asumen a sí mismas como “freirianas”. No quiere entenderse como un iluminado que tenía una respuesta apropiada para todo porque ello sería desconocer el contexto donde desarrolló su pensar y, más grave aún, porque sería ignorar algunas de sus principales cualidades: la capacidad de comprender ajustadamente las conjeturas de su tiempo y de plasmar su posición con la claridad suficiente como para transformarse en una voz autorizada del pensar de mucha gente.

Se recuerda, a su vez, que él nunca se entendió como alguien excepcional. Prueba de ello son la gran cantidad de referencias bibliográficas con que transparentaba sus deudas intelectuales, su preocupación manifiesta por no transformarse en un mito y su férrea defensa de la concepción de originalidad que utilizaba. Entendía, tomando prestada una idea que atribuía al reconocido educador estadounidense John Dewey, que la originalidad no se encontraba en lo fantástico, “sino en el nuevo uso de cosas conocidas” (Freire, [1967] 2007, pp. 129-130).

En la década de 1980, cuando las reflexiones sobre lo popular, la educación popular y la cultura popular estaban en su apogeo, cuando el antropólogo argentino Néstor García Canclini nos ofrecía una de sus mejores obras, *Las culturas populares en el capitalismo*, otro antropólogo universal, el mexicano Guillermo Bonfil Batalla, ponía por escrito lo que era el fondo de la noción de originalidad comentada. Él enseñaba que lo importante no era la fecha o el lugar de nacimiento que tenía una idea, menos aún en quién recaería supuestamente su autoría, ni cuáles habrían sido los motivos que habrían rodeado su alumbramiento, lo relevante, explicaba, era que dicha idea fuese utilizada soberanamente, es decir, que fuese empleada para satisfacer los objetivos de quien la usa y no fines impuestos (Bonfil Batalla, 1991).

Todo este preámbulo sirve para afirmar que carece de interés dilucidar las razones personales que llevaron a Paulo Freire, a finales de la década de 1960, a dejar Chile para asentarse en los Estados Unidos. Lo que sí es provechoso, en cambio, es reflexionar sobre las condicionantes políticas en las cuales esta decisión adquiere sentido, pues ellas permiten acceder a su visión sobre los vínculos entre la educación y la transformación social. De todas maneras, para no dejar espacio a dudas, se cree, como juzgara también Jean Paul Sartre en 1964 al rechazar el Premio Nobel de Literatura, que lo riesgoso al involucrarse en cualquier política cultural es dejar de pensar con cabeza propia, abrazar irreflexivamente los puntos de vista de quien financia, dejarse cooptar o, en la terminología de Paulo Freire, domesticar. Y ciertamente eso, a él, no le ocurrió. Ante todos sus públicos, desde esas audiencias analfabetas en el nordeste de su país hasta aquellas doctas que conoció en su paso por Harvard, siempre expuso sin dobleces su trabajo, nunca lo modificó con el objetivo de agradar a sus oyentes, ni siquiera lo hizo ante los policías que lo interrogaron tan poco amistosamente en el Brasil de los años duros.

Retomando el hilo argumentativo, el por qué Paulo Freire nunca tomó un fusil y el por qué dejó la América Latina revolucionada, tiene que ver, posiblemente, con que habría priorizado su partici-

pación activa en las discusiones sobre las estrategias más apropiadas para fortalecer los procesos revolucionarios. En este contexto, aceptar la invitación proveniente de los Estados Unidos le habría provisto de una plataforma capaz de darle mayor visibilidad a sus comprensiones, una aspiración que toda persona que participa en las contiendas por la definición de lo bueno asume a priori como deseable.

Como se adelantara, así como en la lucha semántica sus postulados debían imponerse tanto a las posturas reformistas como a las decididamente contrarrevolucionarias, también era fundamental persuadir a quienes defendían posturas revolucionarias espurias. Estas últimas, a su juicio, eran todas aquellas que descansaban en posiciones sectarias donde la historia era un asunto totalmente conocido, por ende, sin espacio para que la gente pudiera modificar el curso de las cosas. O se aceptaban resignadamente los problemas y las constricciones, o se aguardaba pacientemente a que se sucedieran milagrosamente los acontecimientos que los conjurarían. No había más alternativas. Para estas posturas, por lo tanto, ninguna lucha tenía sentido. Y para Paulo Freire no había transformación social sin lucha, así como no había lucha si es que las personas no tomábamos conciencia de lo necesario que era acabar con la opresión. Pensaba, además, que bajo posiciones sectarias se fomentaban esas relaciones autoritarias donde solo un grupo sabía y enseñaba, y los demás no sabían y aprendían. Dinámicas incapaces de sumar al conjunto de personas a los procesos, lo que lesionaba su legitimidad y, por lo mismo, transformaba a los grupos despreciados en potenciales detractores.

La postura que defendía Paulo Freire, al contrario, era la que apostaba a la concientización y al diálogo como ejes de la dimensión cultural de cualquier estrategia liberadora. Antes de la toma del poder, pensaba, la educación popular, esa educación que se daban a sí mismos los grupos oprimidos, era la que debía utilizarse para fortalecer las convicciones que impulsarían a las personas a sumarse a la lucha, independientemente de la trinchera que escogieran. Después de la toma del poder, en tanto, la educación formal

debía involucrar a la población en la defensa y profundización permanente de lo conseguido. Eso quiere decir que la concientización debía conseguir que las personas se descubrieran oprimidas, supieran que desde la vereda de enfrente se hacía todo lo posible para mantener esa situación de opresión y comprendieran que solo peleando con sus propios medios, desprendiéndose del miedo a la libertad, era que conseguirían liberarse y liberar al conjunto de la sociedad. Por ello, aunque la educación concientizadora no era un objetivo en sí mismo, sí era una dimensión indispensable para los procesos revolucionarios.

Tan indisolublemente ligada a la revolución se encontraba la educación defendida por Paulo Freire que con el pasar del tiempo cada vez fue más enfático al subrayar que lo relevante no era que las personas llegasen a ser conscientes de la situación de dominación que sufrían, sino que entendieran que ese tomar conciencia era solo un momento previo, imprescindible y necesario, en la transformación social. Eso explica también que criticara a quienes premunidos de idearios conservadores deseaban que las ideas de las personas se adaptaran a la realidad, conformándolas, manteniendo intactos los privilegios de unas y las miserias de otras, así como explica también el que estimulara entre quienes adscribían a ideales revolucionarios el ejercicio contrario, que se transformara lo vivido conforme a lo pensado. Por lo mismo, con el correr de los años fue expresando cada vez con mayor claridad la idea de que toda revolución que no se acompañara de un trabajo cultural liberador sería inviable o, si producto del azar conseguía imponerse, a poco andar no podría distinguirse de una vil dictadura. Dicho con otras palabras, los fines liberadores no se conseguían con medios opresores, tenía que existir congruencia entre medio y fin, entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica. Al fin y al cabo, nadie liberaba a nadie, afirmaba, sino que eran las personas, por sí mismas, las que tenían que llegar a la convicción de lo improrrogable que era sumarse a las filas revolucionarias.

Pero Paulo Freire no fue el único que pensaba que la educación podía apoyar los procesos revolucionarios, lo pensaron también

infinidad de educadores y educadoras populares de la región y lo pensaron, aunque pueda parecer paradójal, quienes dedicaron su vida a impedir –sin importar el costo– que este contingente educacional consiguiera su cometido. Si el estudiantado que promovía la liberación padeció los horrores de la represión, como lo constataron varios miles de manifestantes que conocieron la prisión durante los primeros años de la dictadura brasileña, ser educador o educadora popular, llevar estas ideas a la práctica, no podía ser una cosa sencilla. Eso fue lo que entendió la juventud alfabetizadora de la Nicaragua sandinista cuando tuvo que enterrar a siete de sus miembros que cayeron por balas de la contrarrevolución, eso fue lo que tuvieron que sufrir incontables docentes populares que, como el paraguayo Martín Almada, padecieron persecución, cárcel y tortura solamente por “educar para la libertad” (Almada, [1978] 2005, p. 80).

Desde el mismo momento en que una parte de los sectores dirigidos le quitó su apoyo a la experiencia en Angicos Paulo Freire supo que había traspasado el límite que separaba a las personas caritativas de las revolucionarias, y eligió seguir. La situación no podía continuar como estaba, pensaba, y si había que equivocarse, mejor era hacerlo del lado de quienes sufrían la opresión. Cualquiera otra opción habría sido cercenarse, olvidar a ese niño que se resiste a entender que es normal el hambre de otro niño, silenciar a ese joven que no se resigna a creer que no se puede hacer nada por cambiar las injusticias.

Paulo Freire nunca aplaudió ese optimismo acérrimo que lleva a pensar que la educación es la llave para solucionar todos los problemas, así como tampoco se alineó con ese desencantamiento radical que ve en la educación la fuente misma de todos los males. No existe una educación, pensaba, existen varias. No hay una educación neutra, sostenía, pues todas obedecen y contribuyen a diferentes concepciones de la realidad. Por ello, lo que se debía hacer, lo que hizo, fue trabajar incansablemente por fortalecer la opción que consideraba mejor, la más justa. Y mientras su elección fue en favor de esa educación que comenzaban a darse a sí mismos los sec-

tores populares, aquella que podía apoyar los procesos de transformación social que se estaban dando en el continente, su legado fue la enseñanza de que para transformar la realidad no bastaba con pensarlo, se debía practicar una educación liberadora, luchar revolucionariamente y, lo más importante de todo, amar.

Capítulo VI

Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios*

Ernesto Guevara como autodidacta

Estudiar las ideas de Ernesto Guevara no solamente es una manera de “ajustar cuentas con los sueños de una generación que buscó tomar el cielo por asalto”, como lo expresara tan acertadamente el politólogo brasileño Emir Sader ([1997] 2000, p. 7), también es una puerta de entrada privilegiada para rastrear las nociones educacionales que, desde mediados del siglo XX, tiene una parte importante de quienes en América Latina luchan por la revolución. Asumiendo estas potencialidades, y evitando caer tanto en estériles glorificaciones como en inconducentes demonizaciones, lo que en este capítulo se hace es sistematizar algunos aspectos de su pensamiento para luego reflexionar sobre el papel que la educación asumía, o podría asumir, en sociedades revolucionadas.

Desde que Ernesto Guevara aprendió el secreto de las letras en su Argentina natal y hasta que fue muerto al interior de una pequeña escuela rural boliviana, supo hacer del estudio algo que distaba mucho de ser una molestia. Eso fue lo que expresaba, por

* Una versión preliminar del capítulo fue publicada con el título “Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios”, en *Revista de Filosofía*, n° 81, Vol. 3, 2015, pp. 73-100.

ejemplo, en una carta que dirigió a su esposa Aleida en 1965. Ahí le decía, entre otras cosas, que se había “acostumbrado tanto a leer y estudiar que es una segunda naturaleza” (Guevara en March, 2011, p. 141). ¿Qué fue para él este estudiar, esta segunda naturaleza? Para apreciar cómo fue capaz de entender al estudio como un deber, una necesidad y un goce, todo al mismo tiempo, se distinguirán tres componentes esenciales en su particular manera de aprender: la lectura, la escritura y los viajes.

Sobre la lectura se apunta que fue el asma que aquejó a Ernesto Guevara desde temprana edad el que impidió que asistiera regularmente a la escuela primaria. Debido a ello su madre, Celia, asumió la responsabilidad de alfabetizarlo y luego se abocó a estimular en él la práctica de la lectura. Estímulos que, probablemente, deben haberse potenciado por la biblioteca de más de tres mil volúmenes que existían en la casa de su infancia y por desenvolverse en una sociedad que era heredera de los mejores esfuerzos educacionales de Domingo Faustino Sarmiento. El hábito de la lectura, en resúmenes cuentas, no lo abandonó jamás.

Con relación a la escritura se recuerda que desde muy pequeño, al observar como su padre y su madre registraban minuciosamente las actividades que él mismo realizaba durante el día para identificar los factores que agudizaban sus dificultades respiratorias, fue aprendiendo el valor de las anotaciones sistemáticas. Ya en la adolescencia comenzó a realizar apuntes sobre sus lecturas, práctica que posteriormente va a extender a lo vivido en sus viajes y, finalmente, a sus campañas guerrilleras. Escribía para no olvidar, para no cometer de nuevo los mismos errores, para conseguir más profundidad en su pensamiento y, ciertamente, para comunicar sus hallazgos, aprendizajes y nuevas comprensiones.

Respecto a los viajes, en tanto, se anota que su pasión por los mismos tenía que ver con sus deseos de incorporar en su mapa mental tanto los paisajes que habitaban las personas, como sus afanes y aflicciones. En 1951 inició una travesía que lo llevó a conocer muchas partes de Argentina, Chile, Perú, Colombia, Venezuela y Estados Unidos. En 1953, en tanto, dejó nuevamente Argentina para

adentrarse en Bolivia, Perú, Ecuador, Panamá, Centroamérica, México y Cuba. Y fue desde este último país, ya en la década de 1960 y en calidad de representante gubernamental, que partió a conocer decenas de países de África, Asia y Europa.

Aun cuando Ernesto Guevara gozó de las mejores opciones educacionales, pues bien vale recordar que estudió en una de las instituciones de educación secundaria más reputadas de Córdoba, el colegio Dean Funes, y luego en la prestigiosa Universidad de Buenos Aires, aquí se propone entenderlo, siguiendo orientaciones de la educadora cubana Lidia Turner Martí (2007, p. 37), como un autodidacta. Esto porque no se quedaba solo con lo que el sistema escolar le ofrecía, ni esperaba a que éste le proveyese todo lo necesario para satisfacer sus inquietudes.

Su particular manera de encarar la lectura, la escritura y los viajes dan cuenta de una suerte de soberanía o autonomía educacional propia de las personas autodidactas, la cual se revelaba en detalles como, por ejemplo, en su afán por impulsar seminarios de autoformación con sus colegas del Ministerio de Industrias de Cuba. Esta cualidad también se deja traslucir en un breve diálogo que sostuviera con Salvador Villaseca, su profesor particular de matemáticas durante los años en que ejerció labores gubernamentales en Cuba. Y es que luego de que Ernesto Guevara aprendiera con éxito algunos asuntos básicos como álgebra o trigonometría, y después de haber dejado atrás cuestiones más complejas como las ecuaciones diferenciales, Salvador fue sorprendido con una pregunta relativa a si podían aprender programación lineal, matemática aplicada a la economía o, lo que es lo mismo, que siguieran desentrañando nuevos contenidos. La respuesta del profesor fue negativa, pues entendía que ya le había enseñado todo lo que sabía. No obstante, lejos de desanimarse Ernesto Guevara le **replicó**: “No importa, estudiaremos juntos” (Guevara en Turner Martí, 2007, p. 68).

Pese a que son inconmensurables los conocimientos que adquirió mediante su particular manera de encarar el estudio, no se quiere dejar de nombrar aquellos que a la larga conformaron el

núcleo central de sus comprensiones: constató las miserias que se vivían en los así llamados países subdesarrollados, entendió que detrás de ellas había gente interesada en perpetuarlas y comprendió que su identidad se hermanaba con la de toda persona oprimida. En una intervención realizada en 1964 ante la Asamblea de las Naciones Unidas se refirió puntualmente a este último aspecto:

He nacido en la Argentina; no es un secreto para nadie. Soy cubano y también soy argentino y, si no se ofenden las ilustrísimas señorías de Latinoamérica, me siento tan patriota de Latinoamérica, de cualquier país de Latinoamérica, como el que más y, en el momento en que fuera necesario estaría dispuesto a entregar mi vida por la liberación de cualquiera de los países de Latinoamérica, sin pedirle nada a nadie, sin exigir nada, sin explotar a nadie. Y así, en esa disposición de ánimo, no está solamente este representante transitorio ante esta asamblea. El pueblo de Cuba entero está con esta disposición. El pueblo de Cuba entero vibra cada vez que se comete una injusticia, no solamente en América, sino en el mundo entero (Guevara, [1964] 2006, p. 276).

Violencia y pedagogía en las luchas de liberación

Así como Ernesto Guevara estaba dispuesto a entregar su vida por la liberación, también estaba dispuesto a quitársela a quienes impidieran conseguir este propósito. Esa fue otra de las enseñanzas que adquirió fuera del sistema escolar, en la “Universidad de la Vida” como tanto le gustaba recordar (Guevara, [1960] 1991, p. 39). Fue a fines de 1954, en aquella Guatemala que estaba siendo implacablemente acosada por el imperio estadounidense, cuando comenzó a ser inequívoca su comprensión de que solo por medio de las armas se conquistaría y defendería cualquier proceso revolucionario. Entendimiento que a mediados de 1955 lo llevó a incorporarse a la expedición dirigida por los hermanos Fidel y Raúl Castro, la misma que se alzó poco tiempo después para liberar a Cuba por las armas. ¿Cuáles fueron los argumentos que lo convencieron a empuñar un fusil? ¿Qué razones pudieron llevarlo a él, como a tantas personas, a considerar a otro ser humano como un enemigo

al que se debía disparar? ¿Es que no había más maneras de hacer frente a las miserias, de acabar con el imperialismo, de defender a quien sufría?

Lo primero a tener presente para comenzar a responder estas preguntas es que el mundo conocido por Ernesto Guevara estuvo marcado por las guerras y la violencia. Por ello es que para él, como para muchas personas, no debe haber resultado fácil obviar la guerra paraguayo-boliviana, la guerra civil española o las dos guerras mundiales. Tampoco debe haber sido sencillo sustraerse de las gestas de liberación que desde mediados del siglo XX se estaban llevando a cabo en gran parte de las colonias europeas. Ni simple desestimar los caminos de la violencia cuando ésta era ejercida abierta e impunemente por gobiernos dictatoriales como el que finalmente se impuso en Guatemala, o como los que se vivían en la Cuba de Batista, la Haití de Duvalier, la Nicaragua de los Somoza, el Paraguay de Stroessner o la República Dominicana de Trujillo.

Sin embargo, el hecho de que la guerra y la violencia estuvieran en el ambiente, bien lo sabemos, no es motivo suficiente para optar por el fusil y subir al monte. La violencia se abrazaba porque se entendía que la opresión era en sí misma estupradora y, como lo expresara el martiniqueño Frantz Fanon, porque ella solo se inclinaria **“ante una violencia mayor”** ([1961] 2009, p. 54). Razonamientos que llevaron a Ernesto Guevara a sostener uno de los argumentos decisivos para desentrañar estas disposiciones, a saber, que para acabar con la dominación la vía armada era menos costosa, en vidas humanas, que las que pretendían la liberación mediante un obstinado e ingenuo pacifismo. Sentencia que cobra más consistencia si se recuerda que pensaba que el objetivo de toda persona revolucionaria no era lograr uno o dos escaños más en el parlamento, ni tampoco perder nuevamente una elección claro que ahora por menos votos, sino evitar las trampas de la legalidad para así concentrar los esfuerzos en las estrategias que, sumando y restando, fueran las más eficientes.

Así como fueron muchas las personas que se integraron a las guerrillas movidas por estos razonamientos, como era el caso de la

juventud citadina que pensaba que la situación no daba para más – aquella que pertenecía a los emergentes sectores medios de la población y que contaba con una escolarización muy superior a la media–. También fueron muchas las que se incorporaron movidas por preocupaciones más tangibles, como esa juventud rural – perteneciente en su mayoría a los sectores populares– que evaluaba que era preferible morir con las armas en la mano antes que asfixiadas por la opresión o que constataba que la guerra había sido declarada en su entorno obligándola a alistarse rápidamente en alguno de los bandos para evitar peores destinos.

Delineadas las razones que llevaron a tantas personas a optar por la vía armada, están dadas las condiciones para estudiar el papel que Ernesto Guevara le asignaba a la educación en las luchas de liberación. Como punto de partida se recuerda que cuando la juventud cubana se incorporaba al Ejército Rebelde también lo hacía a los procesos de formación que ahí se desarrollaban, los cuales tenían por misión otorgar una bandera moral por la cual luchar y un mínimo de conocimientos que aumentaran las posibilidades de triunfo. Los grupos de combatientes, ya fuera en momentos libres o en actividades planeadas específicamente para dicho efecto, aprendían a disparar, estudiaban la capacidad de combate de las fuerzas enemigas y conocían las características principales del entorno en que se desenvolvían. Complementariamente, además, participaban de instancias para el aprendizaje de las primeras letras, de cultura general y de una segunda lengua. Mientras más se consolidaba la lucha guerrillera, más sistemáticas se fueron haciendo estas experiencias formativas. Prueba de ello es que en marzo de 1958, a más de un año de iniciados los combates, el mismo Ernesto Guevara asumió la responsabilidad de dirigir la Escuela de Reclutas del Ejército Rebelde. Experiencia a la cual, poco tiempo después, se añadió una segunda escuela.

Hacia afuera la guerrilla también desplegaba instancias educacionales que buscaban, entre otras cosas, hacer accesibles a la población local las razones de la lucha. De hecho algunos testigos llegaron a señalar que fue gracias a la guerrilla que una parte del

campesinado cubano vio por primera vez una escuela. En estos espacios, como reparaba el mismo Ernesto Guevara, toda persona aprendía. Esto porque mientras una parte, la que pertenecía a la guerrilla, enseñaba la importancia de la vía armada, la otra parte, la población local, reforzaba el sentido de la lucha al dar a conocer sus necesidades concretas.

Ernesto Guevara no solo participó activamente de estas actividades de formación. Después de concluidas las campañas militares, con la victoria como se dio en el caso cubano, o con la derrota como lo fue en el congolés, se abocaba a examinar, analizar y sistematizar las anotaciones que había vertido en sus diarios de vida. Ejercicio que realizaba, como se adelantara, para extraer enseñanzas y transformarlas en materiales educativos.

Al contrario de lo que la inercia podría llevar a pensar, este afán analítico no obedecía a motivaciones de tipo altruista, en el sentido de que no pretendía ayudar desinteresadamente a nadie con sus escritos. Éstos eran un producto lógico de su particular manera de entender la relación entre trabajo intelectual y militancia, puesto que así como comprendía que la realidad no se transformaría repitiendo lo que hasta entonces se venía haciendo, lo que exigía pensar, tampoco cambiaría porque existiese un buen número de razones que lo justificasen, se necesitaba pelear por ellas. Concepción que explica el por qué nunca se vio enfrentado a la pregunta, tan espinosa para una parte de la intelectualidad, respecto de si se debían abandonar las letras para abrazar la lucha armada. Esto debido a que para él la pluma y el fusil no eran excluyentes, ambas eran imprescindibles, ambas formaban parte de su equipaje de campaña.

Sus escritos, desde otro ángulo, también se comprenden como una expresión concreta de la política de fomento de la lucha guerrillera en América Latina que tuvo el gobierno cubano. Política que descansaba en la reseñada convicción de que la liberación era imposible sin enfrentamiento armado, así como también en el convencimiento de que el socialismo insular tendría más probabilidades de desplegar todas sus potencialidades si más focos guerrilleros

concitaban la atención de Estados Unidos –distendiéndose así el asedio que este país le propinaba a la isla– y más territorios liberados existieran –pues con ellos Cuba podría profundizar sus alianzas internacionales–.

Lejos de querer transmitir la comprensión de que la guerrilla como estrategia de liberación no existía antes del Ejército Rebelde, ni que después de su triunfo todas las guerrillas en América Latina habrían recibido su influencia directa, se busca recalcar que una vez consumada su victoria hubo una política explícita del gobierno cubano de difusión de su experiencia, política en la cual Ernesto Guevara asumió el rol de maestro guerrillero.

Mediante esta práctica intelectual, este estudiar sus propias anotaciones, Ernesto Guevara adquirió al menos tres grandes enseñanzas. La primera, refiere a que para comenzar una gesta revolucionaria no era necesario esperar a que estuvieran listas todas las condiciones para emprenderla, pues la misma lucha guerrillera podía crearlas. Ésta podía convencer a las personas de lo importante que era tomar las armas y, a su vez, hacer que la correlación de fuerzas fuera cada vez más favorable al bando insurgente. La guerrilla operaría así como una suerte de acelerador de las contradicciones sociales, desenmascarando las intenciones de las fuerzas contendoras y exigiendo, en el mismo movimiento, que la población se alineara con uno de los bandos.

La segunda, fue la demostración de que las fuerzas populares podían ganarle al ejército profesional porque poseían mayor fortaleza moral. Ello debido a que mientras los soldados operaban como simples mercenarios, en el sentido de que solo arriesgaban su vida en una proporción más o menos equivalente a sus salarios, quienes se guiaban por ideales revolucionarios lo dejaban todo en el combate porque peleaban con la entereza que les daba el asumirse como “el escalón más alto de la especie humana” (Guevara, [1968] 2006, p. 590). Esto último es lo que explicaría, sin ir más lejos, el triunfo decisivo que obtuvo el Ejército Rebelde a fines de 1958 en la ciudad de Santa Clara, combate en donde las fuerzas guerrilleras, lideradas en esa ocasión por Ernesto Guevara, solo eran unos pocos

cientos enfrentándose a varios miles de soldados mejor apertrechados.

Sus experiencias le permitieron comprender, en tercer lugar, que la guerrilla era una óptima escuela revolucionaria o, lo que es lo mismo, que era en el combate donde mejor se formaba a una persona revolucionaria, a los cuadros en su terminología. Aseveración que al reverso comunicaba que no se debían priorizar los procesos educacionales, que no se debía ocupar el precioso tiempo disponible en iniciativas sistemáticas de educación (cuestión admisible, como mostró la experiencia cubana, solo si se tenía un extenso territorio liberado donde implementar escuelas de reclutas). En este mismo sentido, como lo expresara uno de los intelectuales más próximos a la Revolución cubana, el francés Régis Debray (1967, pp. 94-125), lo que en América Latina se debía hacer era apostar a la guerrilla, no al fortalecimiento de partidos, no a la vía electoral, menos aún, extrapolando estos asuntos a los cauces que aquí interesan, a las experiencias educacionales liberadoras.

El papel de la educación en los procesos revolucionarios

¿Qué papel le tenía reservado Ernesto Guevara a la educación en la etapa de consolidación del proceso revolucionario? ¿Seguiría teniendo una importancia marginal como la tenía en las luchas de liberación? El 1 de enero de 1959 probablemente ni él mismo imaginaba la importancia que la educación adquiriría. Sin embargo, a medida que se iban enfrentando los desafíos que suponía el ir dando vida a una revolución, rápidamente comienza a entenderla como una pieza medular en el engranaje para crear al “hombre nuevo”.

La mayoría de quienes daban vida a la guerrilla, más aún si se entendían como parte de la vanguardia, comprendía que la lucha armada era solamente un medio para alcanzar un fin: el hacerse con el poder del Estado para emprender con él la transición socialista que permitiría arribar al comunismo. El objetivo de la lucha, por tanto, no era hacer un golpe de Estado más, tampoco derribar

al dictador de turno, sino instaurar la última dictadura, la del proletariado, aquella que haría posible el nacimiento de una sociedad en donde las personas tuviesen todas sus necesidades básicas satisfechas y fueran libres de toda explotación y alienación.

En Cuba, como en todas las sociedades que se propusieron tan altos fines, el cómo se consolidaría el socialismo, el cómo se podía llegar de manera más rápida e indolora a una sociedad comunista, fue materia en disputa. En el primer decenio de la Revolución, por ejemplo, mientras ciertas facciones sostenían que primero se debían impulsar cambios estructurales en la economía, pues a partir de ahí se propagarían las transformaciones deseadas a los demás ámbitos de la realidad, otras postulaban que debían realizarse mudanzas simultáneas en todas las esferas. En un plano más concreto esta discusión se desdoblaba entre quienes pensaban que no se podía prescindir de los incentivos materiales para palear el ausentismo laboral e impulsar la productividad –problemas cardinales para la isla en estos años– y quienes opinaban que la motivación del proletariado insular debía descansar básicamente en estímulos morales, es decir, en felicitaciones, aplausos y en todo aquello que lograra generar en las personas la convicción íntima de que era un deber dar el máximo de sí en beneficio del bien común. Abandonándose con esta última opción Ernesto Guevara expresaba:

Ya no importan las horas de trabajo, no importa lo que se vaya a ganar, no importan los premios en efectivo, lo que importa es la satisfacción moral de contribuir al engrandecimiento de la sociedad, la satisfacción moral de estar poniendo algo de uno en esa tarea colectiva y ver cómo gracias a su trabajo, gracias a esa pequeña parte del trabajo individual, que se junta en millones y millones de trabajos individuales, se hace un trabajo colectivo armónico, que es el reflejo de una sociedad que avanza (Guevara, [1961] 2006b, pp. 252-253).

Tanta vehemencia imprimía Ernesto Guevara a la defensa de esta postura que incluso llegó a señalar, en julio de 1963, que el socialismo económico no le interesaba si no se acompañaba de una moral comunista. No le interesaba en la medida que se luchaba contra

la miseria y, al mismo tiempo, contra la alienación. No eran luchas disociables (Guevara, 1989, p. 84-85).

Donde sí hubo acuerdo en la Cuba revolucionaria fue en que el Estado estaba llamado a ser el gran actor de la sociedad y en que la educación debía adquirir una importancia inédita hasta entonces. Dos tendencias presentes en América Latina desde comienzos del siglo XX y que en estos años se hicieron notar de muchas maneras, también en los números: en todos los países de la región crecía espectacularmente la inversión educacional y, concomitantemente, aumentaba la cantidad de docentes y estudiantes. Importancia que se reflejó, también, en los esfuerzos cada vez más significativos que los Estados realizaron para articular a las agencias y agentes educacionales en un único sistema nacional y en las iniciativas que buscaron reformar estos sistemas para viabilizar la ampliación de la matrícula.

La población latinoamericana, en sintonía con este despliegue estatal, fue valorando cada vez más a la educación, siendo el mismo Ernesto Guevara un buen ejemplo de esta sensibilidad. Sí, porque así como sembraba en la gente que lo rodeaba la idea de que no debían descuidar sus estudios, también era capaz de chantajear a quienes estaban bajo su mando advirtiéndoles que debían superarse educacionalmente para poder aspirar a ascensos. Esta valoración fue también la que dejó en evidencia en 1965 cuando, al despedirse oficialmente de Cuba para sumarse a nuevos desafíos, nuevas luchas, señaló: **“No dejo a mis hijos y mi mujer nada material y [...] no pido nada para ellos pues el Estado les dará lo suficiente para vivir y educarse”** (Guevara, [1965] 1991, p. 698).

En el caso de la Cuba revolucionaria, una de las primeras pistas visibles de la relevancia que adquirió la educación se rastrea cuando a pocos meses de la victoria rebelde comenzaron a transformarse todas las fortalezas militares en escuelas. Es lo que sucedió en La Habana con el principal bastión de la dictadura, el Campamento Militar Columbia, pues en septiembre de 1959 pasó a llamarse Ciudad Escolar Libertad. Esta medida, que respondía a la necesidad de acabar con todo aquello que pudiera ser potencialmente desestabi-

lizador o contrarrevolucionario, buscaba también dar la señal de que la lucha no se acababa con el triunfo militar, sino todo lo contrario, que ella continuaba, solo que ahora en otros planos.

Otro hito en la misma dirección fue la supresión, en junio de 1961, de la enseñanza privada. Una medida que evidenciaba la intención de acabar con la simultaneidad de sistemas educacionales que imperaba tanto en la isla como en toda América Latina. Era la victoria sobre ese modelo en el que coexistían escuelas solo para la población rica con otras solo para la población pobre, era el triunfo que permitía tornar realidad, por primera vez en este lado del mundo, una tesis que el peruano José Carlos Mariátegui (1986, pp. 49 y siguientes) había postulado varias décadas antes: un Estado, una revolución, una escuela.

Otro indicio que coincide con los movimientos expuestos fue la implementación, también en 1961, de una ambiciosa Campaña de Alfabetización que marcaría el inicio de una política sistemática de ampliación de la cobertura escolar que se prolongó al menos hasta 1975. La campaña procuraba enseñar las primeras letras a ese poco más de veinte por ciento de iletrados e iletradas que se asentaban preferentemente en lo rural. Iniciativa que fue sucedida, una vez concluida, por otra campaña que buscaba que toda la población alcanzara el sexto grado, y a la que le siguió, a su vez, una que apuntaba hasta el noveno. Por haber contado con mucha difusión la Campaña de Alfabetización se encuentra muy bien documentada, condición que aquí se aprovecha para analizar a partir de ella el lugar que se otorgaba a la educación en los inicios de la Revolución.

La Campaña, desde un punto de vista cultural, fue vista como el primer paso en el trayecto hacia la desaparición de las diferencias entre pueblo y vanguardia. Se entendía, valiéndose de esa misma lógica ilustrada esgrimida en el siglo XIX, que se debía educar a los sectores populares para que pudieran ejercer efectivamente su soberanía y se agregaba, además, que una vez que todo el pueblo fuese vanguardia se viviría efectivamente en el comunismo, en una sociedad donde no habría clases sociales y, tal vez, en una donde ni siquiera existiría el Estado. También desde una perspectiva cultural

la Campaña se apreciaba como un mecanismo que permitiría que toda la población accediera a la riqueza contenida en los libros, la cual era considerada la principal reserva espiritual de la humanidad y la mayor fortuna a la cual debía aspirar la población cubana.

Desde una perspectiva social la Campaña se entendía como un mecanismo de integración en donde el campesinado y los contingentes alfabetizadores aprenderían sobre la importancia de la Revolución. Tal como aconteciera con los vínculos entre campesinado y guerrilla, el primer grupo debía proveer los fundamentos prácticos de la Revolución, mientras el segundo debía realizarlos argumentativamente. También en lo social esta Campaña era pensada como un mecanismo para involucrar en los destinos del país a esa fracción de la juventud que era proclive a sentir la Revolución como propia, pero que no había participado de la guerra de liberación. Apuntándose, también desde una óptica social, que la Campaña era probablemente una manera de expresarle al campesinado que el nuevo gobierno, el del pueblo, se distinguía de los anteriores porque les mandaba lo mejor y más noble que tenía la sociedad, a sus jóvenes, siendo tal vez la primera política pública que se destinaba a hacer efectivos sus derechos y no a violarlos.

Desde un ángulo económico, en tanto, al incorporar al campesinado al mundo de las letras la Campaña también buscaba insertarlo en el esquema productivo que abrazaba la isla, el mismo que tenía a la industrialización en un lugar central. Aquí es donde mejor se puede apreciar la importancia que tenía la educación para la Revolución cubana, pues si bien ella se asumía como un asunto prioritario, su relevancia estaba por debajo de la que disfrutaban las cuestiones económicas. Con otras palabras, la educación no era valiosa en sí, sino que obtenía su valor, precisamente, de las relaciones que pudiera establecer con los procesos económicos. Esta comprensión fue la que Ernesto Guevara transmitió en una gira oficial que encabezó al Uruguay, en 1961, donde señaló que el financiamiento de la Alianza para el Progreso no se debía destinar a cuestiones sociales o culturales, como lo era la construcción de escuelas, ya que ello reforzaba nuestra situación de dependencia.

Lo que se debía hacer, sostenía, era invertir esos recursos en la construcción de industrias que pudieran generar riquezas, pues éstas sí se podrían utilizar para satisfacer fines no productivos. Sus palabras, en este sentido, son esclarecedoras:

Un programa de desarrollo que empiece por ver el número de escuelas, de casas o de caminos que se va a hacer, es irreal. El desarrollo social es algo realmente imprescindible y es por lo que todos luchamos. Es, prácticamente, ridículo pensar que solamente se va a luchar por el desarrollo económico simple, y que va a ser el desarrollo económico en sí un fin. Eso no es así.

El desarrollo económico es nada más que el medio para lograr el fin, que es la dignificación del hombre. Pero para lograr ese fin, hay que producir, porque si se empieza a hacer las casas antes de construir las fábricas de cemento, va a haber un momento en que no va a haber riquezas para que esas casas puedan siquiera ser habitadas, no va a haber trabajo para el hombre que la habite, no va a haber ninguna garantía de que la familia de ese hombre, al que se le ha dado una casa, pueda comer todos los días gracias al trabajo de sus miembros (Guevara, [1961] 2006b, p. 248 y 249).

Trasfondo que queda en evidencia, también, en estas palabras:

Hay un punto en que me gustaría detenerme un minuto: es en la educación. Nos hemos reído del grupo de técnicos que ponía a la educación y la sanidad como condición “sine qua non” para iniciar el camino del desarrollo. Para nosotros eso es una aberración, pero no es menos cierto que una vez iniciado el camino del desarrollo, la educación debe marchar paralela a él. Sin una educación tecnológica adecuada, el desarrollo se frena (Guevara, [1961] 2006a, p. 218).

Cuando Ernesto Guevara estuvo al frente de instituciones como el Banco Nacional o el Ministerio de Industrias pudo reflexionar más detenidamente sobre la importancia económica de la educación. Ahí transmitió, en las más diversas instancias, la convicción de que no daba lo mismo estudiar o no estudiar, así como tampoco era indiferente hacerlo bien o hacerlo mal. Estudiar era un deber improrrogable, pensaba, porque toda persona debía saber utilizar los

saberes técnicos en pro de objetivos revolucionarios. En este sentido, mientras más conocimientos se dominaran, más y mejor se produciría. Este raciocinio se inscribía en la línea de quienes procuraban establecer una familiaridad más estrecha entre educación y trabajo, la cual, por un lado, debía traducirse en que el estudiantado sintiera que el trabajo no era una obligación, ni tampoco un castigo, sino una actividad placentera en la medida que se comprendía –y sentía– como esencial en la construcción del bienestar de los miembros de la colectividad, y, por otro lado, debía plasmarse en que los sectores productivos entendieran que el estudio no era algo ajeno, aburrido o irrelevante, sino una actividad capaz de proveer herramientas que ayudaban a mejorar la comprensión y contribuían a perfeccionar las prácticas.

Estas comprensiones respecto de los vínculos entre educación y trabajo traspasaron el plano de las intenciones y cobraron vida en diversos emprendimientos, como los que buscaban que las instituciones educacionales se transformaran también en fábricas, o como los que perseguían que las fábricas se convirtieran también en instituciones educacionales. Este espíritu fue el que tuvieron, por ejemplo, algunas de las iniciativas educacionales experimentales implementadas en los campos cubanos y que apostaban, entre otras cosas, a autofinanciarse con la venta de los productos que la misma comunidad educativa generaba. Éste también era el trasfondo que tenían algunas reflexiones de Ernesto Guevara relativas a que tanto los obreros como las obreras debían dedicar cada vez más horas a la educación, pero sin que ello significase una disminución en la producción, sino lo contrario, su aumento.

Ernesto Guevara, en su condición de mandamás de los asuntos económicos de la isla, también debió reflexionar acuciosamente sobre la relación entre universidades, gobierno y revolución. Ello en razón de que una vez consumado el triunfo sobre Fulgencio Batista la “fuga de cerebros” hacia Estados Unidos, fenómeno que era, y sigue siendo, usual en los países latinoamericanos, se aceleró ostensiblemente. Las personas que tenían un mayor grado de escolarización tendieron a abandonar la isla por pensar que el comu-

nismo no era lo suyo o que la dictadura del proletariado no era el escenario ideal para desarrollar sus intereses. En un intento por revertir esta situación, por conseguir que estudiantes y docentes se sumaran a la nueva Cuba, entre los meses de octubre de 1959 y marzo de 1960 Ernesto Guevara se acercó a las tres casas de estudio superior del país para exponer los argumentos que, a su juicio, conseguirían disipar las tensiones entre universidad y gobierno. Una tarea desafiante, sobre todo si se recuerda que, mientras una parte del estudiantado sostenía que su libertad para escoger en qué se querían desempeñar a futuro era un asunto no negociable, Ernesto Guevara dejaba entrever que quienes no se ajustaran a los dictados de la Revolución se tratarían como factores de atraso o, inclusive, como afines a la contrarrevolución.

Ninguno de estos tres encuentros fue simple. Extendiendo una invitación que por momentos parecía ser más una intimidación, Ernesto Guevara quiso transmitir la idea de que la educación era un reflejo de la sociedad y que las universidades estaban en la obligación de acompañar el proceso de cambio experimentado en Cuba. Agregaba, además, que era necesaria una estrecha coordinación entre gobierno, Estado y universidades y que, estas últimas, debían asumir un papel destacado en la parte técnica de la Revolución. No obstante, también les recordaba que el único que sabía cuáles eran las necesidades del país, y por tanto establecía los planes económicos, era el gobierno. Y para ser más claro en este punto subrayaba que si el gobierno evaluaba que se requería más personal técnico para llevar adelante la industrialización acelerada y las universidades insistían en enfocar sus esfuerzos en la formación de profesionales liberales, tarde o temprano se verificaría un quiebre donde estas últimas no saldrían bien paradas. Después de todo, señalaba, era el Estado quien les entregaba el dinero para su funcionamiento, y ellas no podían disponer de los fondos públicos a su antojo.

Fueron muchos los argumentos que Ernesto Guevara esgrimió para tratar de vencer la resistencia del mundo universitario. Les hizo saber que era un privilegio poder estar ahí, pues mientras discutían había un pueblo que con su trabajo hacía factible dicha dis-

cusión. Les advirtió que las universidades tenían que dejar de ser la expresión de la antigua clase hegemónica, es decir, que debían abrir sus puertas a la población históricamente marginada, a aquella que no compartía los colores de la élite, a la negra, a la mulata. Y les recordó, como también lo hiciera algunos años después el máximo representante del socialismo chileno a la juventud mexicana, Salvador Allende, que la revolución no pasaba por la universidad, que más importante que llevar un libro incendiario bajo el brazo era ser consecuente con los ideales de justicia e igualdad (Allende, [1972] 2008, p. 351; Guevara, [1959] 1991a, pp. 29-31; Guevara, [1959] 1991b, pp. 34-35). En el fondo pareciera que tanto Ernesto Guevara como Salvador Allende coincidían en la comprensión de que las universidades tenían que deberse al pueblo.

El tono controversial que tuvieron las intervenciones de Ernesto Guevara en las universidades fue el mismo que tuvieron poco tiempo después las palabras que Fidel Castro dirigió a la intelectualidad. En dicha ocasión el máximo líder del proceso cubano fijó la siguiente máxima: “dentro de la revolución todo, contra la revolución **nada**” (Castro, 1961, p. 11). Dictado que parecía querer comunicar que lo más importante era poner al pueblo como primera y única prioridad, relegando a un segundo plano muchas características que hasta entonces también eran apreciadas como deseables en la intelectualidad, tales como la honestidad, la crítica o el compromiso.

Pero para Ernesto Guevara este deberse al pueblo no era sinónimo de que la intelectualidad debía ser condescendiente con el pensamiento oficial y dedicarse a vociferar, como muestra de una lealtad irrestricta con la Revolución, “que el capitalismo estaba perdido”. Así como tampoco era una autorización a que se desinteresara por los asuntos estatales cual estudiante que, por gozar de una beca con recursos públicos, emprendía labores de dudosa importancia social. Lo que le pidió al estudiantado universitario, como después Fidel Castro le exigió también a la intelectualidad, era simple, abandonar sus pretensiones individuales para ponerse al servicio del bien común. Cuestión que, en el contexto en donde

estaban siendo proferidas estas palabras, significaba ponerse a disposición de quienes representaban al gobierno revolucionario.

Educación y transformación social

Después de una década como revolucionario Ernesto Guevara ya no solo reflexionaba sobre los argumentos que hacían necesarias las guerras de liberación, sobre los artículos que todo guerrillero debía cargar en su mochila o sobre las ventajas que tenía la guerra de guerrillas para derrotar al enemigo. En “**El socialismo y el hombre en Cuba**”, trabajo publicado el 12 de marzo de 1965 por el semanario uruguayo *Marcha*, se abocó a reflexionar sobre cómo se podría construir ese “hombre nuevo” que fuera capaz de poner los intereses de la colectividad por sobre los propios o, lo que es lo mismo, cómo alcanzar esa sociedad donde no existiera injusticia ni opresión.

La misma presencia de estas preocupaciones a más de cinco años de iniciado el gobierno revolucionario da cuenta de que el triunfo militar no bastaba, así como no bastaban los esfuerzos que hasta ese momento se habían hecho en cualquier materia, incluida la educacional. No bastaba con convertir los cuarteles en escuelas, con proscribir la enseñanza privada, con ampliar todo lo posible la cobertura educacional, ni con todas estas medidas miradas en conjunto. Lo que se debía conseguir, pensaba, era que el entusiasmo, el sacrificio y el desprendimiento que se generaban automáticamente cuando acechaba el enemigo también se vivieran en momentos que no fueran excepcionales. Se debía conseguir que el compañerismo que tanto reconfortaba cuando se estaba con un fusil en la montaña, o esa sensación de estar participando de una gesta colectiva que experimentaban quienes se involucraban en la alfabetización, se mantuviera en el tiempo. Y es que eran estas sensaciones las que, entendía, iban transformando a las personas en revolucionarias. Siendo oportuno precisar que para él una persona era revolucionaria cuando:

Cuando cada uno sea capaz de luchar en su trinchera sin necesidad de ver al soldado de al lado, cuando ustedes sepan que es tan importante el lograr una innovación en la producción, o lograr que un compañero que estaba más atrasado se eleve, o enseñar —ya cuando sean técnicos— a un nuevo alumno que llegue hasta donde están ustedes sin saber nada; cuando ustedes sepan que todas esas cosas son tan importantes como luchar defendiendo a la patria con un fusil, o con un arma en una trinchera, y cuando sepan que todo es parte de una sola lucha, una sola lucha a muerte contra el imperialismo, una lucha que no tiene ni puede tener otro fin que la destrucción total del imperialismo, y es una lucha en la cual hay muchos frentes, y al imperialismo hay que derrotarlo en todos los frentes; cuando ustedes comprendan todas esas cosas perfectamente bien, cuando no solamente sean palabras que se acepten sino que sean parte de su manera de actuar, ustedes podrán decir a cabalidad que son revolucionarios (Guevara, 1989, p. 43).

Para conseguir tamaño desafío, para conformar personas revolucionarias, la fórmula que ideó fue sencilla, sobre todo en el papel. Se debía lograr que toda la sociedad se transformara en una gran escuela preocupada de inducir, con medios racionales, aquello tanpreciado que se conseguía espontáneamente por vías emocionales. Profundizando un poco más en esta interpretación, se debía desplegar una estrategia que permitiera concientizar a las personas al punto de que pudieran actuar permanentemente, sin la necesidad de estímulos externos, bajo esa emocionalidad que mueve al grupo de combatientes a comprometerse con el destino de la colectividad. Solo así, pensaba, se podría sentir como una ofensa personal toda injusticia hecha contra una persona en cualquier parte del mundo.

Bien vale precisar que cuando Ernesto Guevara sostenía que Cuba entera debía convertirse en una escuela no estaba pensando en que el sistema escolar creciera hasta abarcarlo todo. Más bien estaba imaginando una educación que se valiese de diversos canales para impactar en la conciencia de las personas. En concreto se refería a que a partir de las instituciones estatales, como las escuelas o los medios de comunicación, se debían ir reforzando estas actitudes. Se refería también a que las mismas personas, al ir incorporando estos aprendizajes, debían ir ejerciendo presión social

sobre sus semejantes, es decir, motivando e induciendo por medio del ejemplo a quienes aún no los adquirían para que sí lo hicieran. Y se refería, también, a que toda persona, en su búsqueda por satisfacer las expectativas sociales, debía ir transformándose en la dirección deseada hasta el punto de hacerlo sin necesidad de motivaciones externas. Esto fue lo que él llamó, respectivamente, educación directa, indirecta y autoeducación. Aquí una cita que permite sopesar mejor estas comprensiones:

En nuestro caso, 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. Esta 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 auto-educar (Guevara, [1965] 2006, p. 172).

¿Era suficiente apostar a esta confluencia de discursos para lograr que las personas internalizaran otra forma de ser, de sentir la realidad? ¿Es posible siquiera lograr esta convergencia? Sobre lo posible y lo imposible todavía hay mucho que aprender, sobre todo de lo que han sido estas décadas de Revolución cubana y de las enseñanzas que han dejado tras de sí las revoluciones latinoamericanas que no consiguieron consolidarse, como la chilena, la granadina o la nicaragüense. Lo que sí se quiere destacar es que la aproximación a las reflexiones educacionales de Ernesto Guevara permite apreciar desde adentro un proceso revolucionario y obtener una visión más compleja, y desmitificada, que la que se puede alcanzar si solo se observa lo transmitido por los organismos oficia-

les –sean gubernamentales o multilaterales– o lo informado por aquellas instancias en donde el socialismo carece de legitimidad.

El estudiar las concepciones educacionales de Ernesto Guevara, mirarse en ellas, reflexionar con ellas, sirve para entender, a su vez, que así como la educación es indiscutiblemente importante para toda la población, su relevancia cambia conforme al rol que a ella se le asigne dentro del desarrollo. Por ejemplo, mientras para ciertas personas, como el educador brasileño Paulo Freire, la educación podía ayudar a desarrollar esa conciencia necesaria que impulsara a la gente a luchar, para otras, como el intelectual aquí analizado, la educación no jugaba ningún papel relevante en los procesos de liberación –aunque sí en la revolución, sí en la consolidación de las transformaciones políticas y económicas conquistadas con la emancipación–.

Profundizar en las ideas educacionales de Ernesto Guevara también permite entender, sobre todo a quienes se han acostumbrado a afirmar que la educación es la solución infalible para casi cualquier problema, que los procesos liberadores y revolucionarios sin una base material son solo una quimera. Lo cual no significa pensar que la educación sea irrelevante, sino comprender que más importante es conseguir la liberación y, más aún, vivir en revolución. Y así como la educación popular enseña que no toda educación es igualmente deseable, Ernesto Guevara enseña que para implementar una educación de signo revolucionario se deben procurar las condiciones materiales que la hagan posible. La educación es importante, sí, pero más importante aún es poder generar autónomamente las riquezas que permitan imprimirle la dirección deseada. Esta comprensión era la que se encontraba contenida también en las ideas de uno de los fundadores del pensamiento latinoamericano contemporáneo, el cubano José Martí, quien a finales del siglo XIX también se alzó en armas convencido, entre otras cosas, de que se debía luchar por la segunda independencia de América Latina, pues la emancipación política de poco servía si no era acompañada de la soberanía económica (Martí, [1889] 1973, p. 130).

¿Es una locura pretender que toda la población tenga acceso a los mismos beneficios educacionales? ¿Es una insensatez intentar que las instituciones educacionales se autofinancien? ¿Es mucho pedir que la principal misión que tenga la universidad sea resolver los problemas prácticos que aquejan a la mayoría de las personas? Creo que muchos de nosotros, y nosotras, estaríamos de acuerdo en las respuestas. No obstante ¿Por qué si existen amplios consensos difícilmente estos pueden concretarse? ¿Por qué solo podemos hacernos estas preguntas estudiando a quienes por la fuerza defendieron estas ideas? ¿Es que acaso hay personas interesadas en mantener las injusticias? ¿Es que solo con fusiles se puede terminar con toda violencia, evitar más muertes, sembrar más vida? No, no se quieren ofrecer respuestas, solo se ha deseado aportar algunos elementos para pensar desde otros puntos de vista el papel de la educación en la transformación social y contribuir así a ese necesario ajuste de cuentas con aquellas personas que, como Ernesto Guevara, no solo desearon un mundo mejor, también hicieron todo lo que estuvo a su alcance para conseguirlo, todo.

Tercera parte

Capítulo VII

Educación y transformación social en el pensamiento latinoamericano*

I

A mediados del siglo XX reflexionar sobre los vínculos entre la educación y la transformación social era un asunto que no necesitaba mayor justificación. Y es que la miseria y la violencia que golpeaban a las sociedades latinoamericanas hacían que para una parte importante de la población, tal vez la mayoría, los cambios de fondo fueran tan necesarios como improrrogables. Una comprensión que los impulsaba a explorar todas las vías que pudieran propiciarlos y, entre ellas, estaba la educación. Cuando la lucha por la hegemonía comenzó a inclinarse hacia posiciones neoliberales, a fines de la década de 1970, encarar sistemáticamente la pregunta por el cómo propiciar transformaciones profundas en la sociedad se fue tornando una empresa cada vez más difícil. Pese a este adverso escenario todavía hoy, en las primeras décadas del siglo XXI, muchas personas mantienen un vivo interés por ahondar en estas

* Una versión preliminar del capítulo fue publicada con el título “Educación y transformación social en el pensamiento latinoamericano”, en *Cuadernos Americanos*, vol 1, n° 155, 2016, pp.47-59.

cuestiones, sobre todo aquellas que trabajan junto a los sectores populares y se preguntan por los pasos que es posible dar para acercarse a una sociedad más justa. A todas ellas 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 álgido y favorece la comunicación entre quienes tenemos en las ideas de estas décadas algunos de los principales antecedentes de nuestras convicciones actuales.

Para introducirnos en el pensamiento latinoamericano de estos años se ahondará 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 que han sido escogidos porque se comprenden como especialmente representativos e influyentes, sitial al que accedieron, entre otras razones, por ser holísticos y accesibles.

El carácter holístico conseguido por sus comprensiones lo obtuvieron gracias a su persistente preocupación por dotar de sentido a lo reflexionado, por enmarcar sus ideas en los contextos tanto políticos como económicos en que operaban y, asimismo, por no perder de vista ni sus desdoblamientos ni sus aplicaciones prácticas. Todas cualidades que los diferenciaban de esa intelectualidad que tendía a operar sin tener mucha claridad sobre los fines a los cuales querían aportar.

Sus entendimientos fueron accesibles, en tanto, porque utilizaron el mismo lenguaje que usaban quienes se desvivían por la transformación social, lo que hacía que su público se sintiera incluido dentro de su trama argumentativa. 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 envolvía a la región en estas décadas– sus posiciones no consiguieron dialogar ni siquiera con aquellas posturas que políticamente podrían entenderse como más cercanas. Escenario que, a la larga, tendió a aislarlas e incidió en que se propagara la percepción de que sus idearios eran únicos o excepcionales. Comprensión que se acentuó, aún más, con el manto de desprestigio con que el neoliberalismo ha intentado cubrir todo lo que se asocie a transformaciones profundas o revolucionarias.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, el hacer dialogar los postulados de Iván Illich, Paulo Freire y Ernesto Guevara no solo permitirá constatar que coincidían en el propósito de procurar un futuro mejor para toda la población (incluida la opresora), en la convicción de que la revolución era impostergable y en el entendimiento de que la educación jugaba papeles importantes. También permitirá apreciar que diferían en el cómo alcanzar estas metas y, lo que aquí más interesa, en los aportes que en este mismo sentido se podían hacer desde la educación.

II

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 lo que se deseaba era aportar a tan nobles fines, lo que se debía hacer era acabar con el sistema escolar y, más específicamente, terminar con la obligatoriedad de la escuela. Propósitos que distaban mucho de querer destruir a la educación, como han sugerido muchas lecturas poco cuidadosas, o de buscar dismantelar a la escuela, como han pregonado tantas interpretaciones poco informadas.

Iván Illich entendía que desde el sistema escolar era imposible propiciar transformaciones significativas pues éste era completamente funcional a la industrialización. Un modo de producción que, tanto en sus variantes capitalistas como socialistas, entendía como el responsable último de toda opresión. De hecho, comprendía que la escuela era la fábrica cultural por excelencia pues ahí sus docentes, cual proletariado, suministraban al estudiantado contenidos estandarizados, mediante métodos también normalizados, con el fin de lograr un objetivo invariable: conseguir que la población sea buena consumidora de bienes y servicios industriales.

Acabar con el sistema escolar permitiría, por tanto, terminar con este 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 progreso incesante y la abundancia de bienes materiales, como lo son la competitividad o el individualismo, sino que apuntara a satisfacer los intereses particulares del estudiantado y, en último término, que sembrara en la juventud la aspiración al buen vivir, no al vivir mejor.

¿Cómo se podría avanzar hacia la concreción de este ideario? Aunque Iván Illich comprendía que la industrialización podía cuestionarse desde diferentes frentes, entendía que era en el plano de la educación donde había más posibilidades de éxito. Y es que ahí, precisamente, era donde sus contradicciones se estaban evidenciando más claramente. Comprensión que se apoyaba, entre otros aspectos, en que en estos años la juventud universitaria se estaba mostrando como uno de los agentes más activos en la lucha contra los modelos que sindicaban como opresivos, al punto que varias de las organizaciones revolucionarias de América Latina contaban entre sus filas con importantes contingentes estudiantiles. No obstante, él mismo aclaraba que no era desde adentro del sistema escolar que ello se conseguiría, sino levantando experiencias de concientización que permitieran a las personas apreciar los mecanismos que les constreñían. Un paso observado como fundamental en la construcción de otro sistema educacional, uno orientado a pro-

curar la felicidad de las personas sin importar los intereses de las instituciones, fábricas o mercados.

Paulo Freire, en tanto, postulaba que la educación, independientemente de que fuera o no escolarizada, sí podía contribuir a la transformación profunda de la realidad. No obstante, insistía en que no existía una única educación y que las alternativas diferían tanto en los medios como en los fines. Unas se proponían servir a los intereses de los sectores dirigentes, favoreciendo la conservación del estatus quo, desincentivando cualquier indicio de rebeldía, domesticando. Mientras otras procuraban ser funcionales a las luchas de los sectores populares, fortaleciendo las comprensiones que invitaban a participar activamente en los procesos conducentes a destruir las estructuras de dominación.

En obras como *La pedagogía del oprimido* este intelectual planteaba que lo que había que hacer era fortalecer las experiencias de educación popular, aquellas iniciativas que los mismos sectores populares impulsaban para educarse, pues así se podía crear conciencia en sus participantes de lo vital que era que se involucraran en las luchas contra la dominación. Entendía, más puntualmente, que ahí se podían desenmascarar las dinámicas opresivas, denunciar las estrategias usadas por los sectores dominantes para perpetuar el injusto orden de cosas y, paralelamente, develar las inconsistencias en que caían quienes pretendían contribuir a la emancipación de los sectores populares pero solo aportaban en sentido contrario. Este último grupo, el sectario como les llamé, se conformaba con hombres y mujeres que por alardear que sabían muy bien cómo sería el futuro lo único que lograban era desincentivar la participación activa de las personas en lo social. Y es que o transmitían la convicción de que cualquiera que fueran las acciones individuales estas no afectarían al resultado final o, al contrario, propagaban la comprensión de que el triunfo era inevitable, es decir, ocurriría independientemente de los esfuerzos particulares que se realizaran.

Paulo Freire también entendía que si campeaba la opresión, la educación popular debía contribuir a generar las condiciones sub-

jetivas que impulsaran a las personas a sumarse a las luchas de liberación, tal como lo puso en práctica 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, 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.

Ernesto Guevara, por su parte, también pensaba que en los procesos de transformación social la dimensión cultural era importante y también comprendía que ésta tenía papeles diferenciados 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, limitándola a la función de enseñar las artes de la guerra o de estrechar los lazos de confianza entre la guerrilla 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.

Su experiencia como estadista le enseñó 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 daría vida a la “nueva sociedad”. Y en esa tarea, insistía, no se tenían que escatimar esfuerzos, debía orientarse todo el sistema educacional en esa dirección, utilizarse todos los medios de comunicación disponibles y, por cierto, predicar con el ejemplo.

Para Ernesto Guevara, por tanto, las transformaciones estructurales solo advendrían luego de consumada la victoria militar. Lo que no significaba que en las luchas de liberación se debían descuidar 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 con todos los medios que tuvieran a su disposición, también los violentos.

Para dimensionar ajustadamente la importancia que para Ernesto Guevara tenía la educación se apunta que veía como prioritario asegurar la independencia política y económica de las sociedades latinoamericanas, pues solo después de alcanzados estos objetivos se podían destinar 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, quiere decir más bien 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.

III

Como ha quedado en evidencia, los tres pensadores estudiados rondaban temas afines valiéndose de 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 los mismos problemas, se apoyaban en corrientes de pensamiento hermanas que se servían de los mismos conceptos para conseguir un mismo objetivo: la liberación.

Toda esta sinergia es la que permite entender como complementarios los mejores aportes de cada uno al esclarecimiento de la relación entre la educación y la transformación social. En este sentido Iván Illich realiza una contribución contundente con su crítica al sistema escolar, sobre todo cuando denuncia que el objetivo último de esta institucionalidad no sería educar a la juventud, sino inser-

tarla pasivamente en el modo de producción imperante. Paulo Freire, en tanto, hace 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 son más afines a los intereses de los sectores populares y también sentar las bases para poder entender por qué no toda educación sería igualmente deseable. Ernesto Guevara, por su parte, colabora de manera decisiva al identificar que en sociedades revolucionadas la educación, como toda política cultural, debía conseguir que las personas pusieran al bienestar colectivo por sobre los intereses personales, es decir, debía tornarlas revolucionarias.

Además de los aportes sustanciales de cada uno al esclarecimiento de distintas aristas de la problemática estudiada, sus perspectivas también poseen algunos importantes puntos de encuentro. Una de sus coincidencias más relevantes es la visión ponderada que tuvieron respecto de la importancia que tenía lo educacional en la conformación de una nueva sociedad. Aspecto que los distanciaba de todas las personas que, amparándose en el sentido común, aseguraban que la educación era buena o mala en sí misma. Y es que así como se resistían a pensar que la educación lo podía todo, que ella era la clave para solucionar cualquier dificultad o que era la llave para alcanzar un mejor futuro, tampoco pensaban que era irrelevante hasta el punto de que ni siquiera valiera la pena reflexionar sobre ella. Creían que la educación era importante, sobre todo, porque entendían que sí se podía contribuir desde ahí a la consecución de sociedades más justas.

Pero los antecedentes expuestos también dejan al descubierto el hecho de que no concordaban en todo. Diferían, por ejemplo, en el valor que le asignaban a la concientización. Y es que mientras para Iván Illich ella era fundamental, en el sentido de que era el punto de partida de cualquier proceso libertario, para Paulo Freire ella tenía una importancia subordinada a la práctica que a partir de la toma de conciencia advendría y, para Ernesto Guevara, cobraba relevancia solo una vez que se triunfaba en la lucha por la liberación.

Ahondando un poco más en lo expuesto se puntualiza que para Iván Illich la concientización era un fin en sí mismo, en la medida que lo primordial era lograr que las personas tomaran conciencia de las cadenas que les oprimían, pues solo así se neutralizaba a ese poder que las mantenía cautivas. Dicho de otro modo, conociendo las características que particularizarían a las instituciones escolares se podría usufructuar de ellas sin que sus dinámicas opresivas afectaran a la población.

Paulo Freire, en tanto, veía que la concientización era relevante pero solo 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. Ello en la medida que comprendía 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 estos fines.

Ernesto Guevara, por su parte, entendía que así como las batallas por la liberación debían ganarse independientemente de la conciencia de sus 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. Solo así, pensaba, se construirían las bases de lo que sería la nueva sociedad.

Otra de sus divergencias, probablemente la más notoria, se encuentra en sus consideraciones respecto a la violencia en las luchas revolucionarias. Iván Illich no solo restaba importancia a la violencia con fines políticos, sino que justificaba todo su esfuerzo intelectual en la necesidad de desactivar los mecanismos que la provocaban. Paulo Freire, en tanto, reflexionaba sobre la violencia revolucionaria pero sin ejercerla. Él la justificaba señalando, como también lo hicieran quienes se identificaban con la teología de la liberación, que no se podía comparar la violencia que ejercían quienes oprimían con la que efectuaban quienes la sufrían, pues mientras la primera se infringía con el fin de perpetuar un orden injusto, la segunda se levantaba con el objetivo de acabar con toda violencia. Ernesto Guevara, por su parte, ejercía abiertamente la violencia

amparado en la comprensión de que ella siempre iba a ser menos costosa, en vidas humanas, que las estrategias que pretendían contrarrestar la opresión por medios pacíficos. Dicho de otro modo, pensaba que morían más personas padeciendo enfermedades producidas por la pobreza que las que podían caer durante una lucha de liberación frontal. ¿Qué enseñanzas se pueden obtener de estos pensamientos complementarios, coincidentes y discordantes?

IV

Así como Iván Illich, Paulo Freire y Ernesto Guevara diferían en sus comprensiones respecto del cómo la educación podía aportar a la transformación sustantiva de la sociedad, también se deja constancia de la necesidad de mantener cierta distancia con algunos de sus planteamientos, sobre todo con aquellos referidos a lo imperioso que sería concientizar a la población. Y es que así como se aprecia que la identidad de la población latinoamericana no sería inapropiada, atrasada o subdesarrollada, tampoco se comprende que las tradiciones culturales presentes en el continente serían deficitarias o carenciales. Diagnóstico que torna 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 o concientización.

Pero aquí no se trata de ahondar en la particularidad que poseen las propias comprensiones, las cuales han sido construidas, vale recordar, gracias a los insondables aportes que han realizado intelectuales como los que aquí se han estudiado. Lo importante es subrayar que, al igual que ellos, se asume como fundamental hacer esfuerzos permanentes por dimensionar los alcances de la educación y por superar aquellas visiones que le atribuyen solo beneficios o solo perjuicios. Lo que se debe fomentar es la comprensión, compartida también por el educador argentino Pablo Gentili en su *Pedagogía de la igualdad*, de que por mucho que la educación no sea el punto neurálgico capaz de detonar transformaciones sociales sustantivas, sí es imprescindible para alcanzarlas.

¿Es posible traducir estos preceptos a prácticas concretas? Sí, toda práctica educacional 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 todas las personas interesadas 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 o cultural puede aportar a que se logre más profundidad en la comprensión de aquellos asuntos que a primera vista se perciben como imposibles de desentrañar, y ello independientemente de las condicionantes formales que posea dicha labor —como el que sean remuneradas o voluntarias— o de los ámbitos de acción en que ellas se desplieguen —sea en la docencia, la investigación, el arte o la comunicación—. En síntesis, siempre será posible trabajar materias que son sentidas como problemáticas por las personas, utilizar lenguajes accesibles que no desvíen la atención desde 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.

Luego de recoger la mejor herencia del pensamiento latinoamericano contemporáneo, y de aprender tanto de sus aciertos como de sus errores, se concluye afirmando que lo educacional es un frente más en la batalla por alcanzar esa sociedad en donde cada habitante pueda sacar lo mejor de sí en beneficio de la colectividad. Y aunque la educación quizá no sea el factor decisivo para resolver los graves problemas que acosan a la población, sí es cierto que ningún proceso libertario puede avanzar prescindiendo de ella. Al final de este recorrido por los idearios de Iván Illich, Paulo Freire y Ernesto Guevara no queda más que desear que nuestros caminos sigan siempre llenos de preguntas. No obstante, si en alguna ocasión estos cuestionamientos crecieran hasta arrebatararnos toda esperanza, privarnos de todo sentido, siempre será posible recurrir a esa vieja máxima que dice que lo fundamental es hacer con amor nues-

tro trabajo porque, como enseñan los alfareros, como ilustran las alfareras, solo el amor convierte en milagro el barro.

Bibliografía

- Allende, Salvador (2008 [1972]). La revolución no pasa por la universidad. En Frida Modak (org.), *Salvador Allende: pensamiento y acción* (pp. 341-357). Buenos Aires: Lumen / CLACSO / FLACSO Brasil.
- Almada, Martín (2005 [1978]). *Paraguay: la cárcel olvidada*. La Habana: Encuentro Internacional Contra el Terrorismo, Verdad y Justicia.
- Althusser, Louis (1985 [1970]). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Austin, Robert (2004). *Intelectuales y educación superior en Chile, de la independencia a la democracia transicional 1810-2001*. Santiago de Chile: Ediciones Chile América / CESOC.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1991). *Pensar nuestra cultura*. Ciudad de México: Alianza Editorial.
- Bosch, Juan (1968 [1967]). *El pentagonismo sustituto del imperialismo*. Madrid: Guadiana de Publicaciones.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1982 [1970]). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.
- Bulmer-Thomas, Víctor (1998 [1994]). *La historia económica de América Latina desde la independencia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Cardenal, Ernesto (2004). *La revolución perdida. Memorias 3*. Madrid: Editorial Trotta.

- Cardoso, Fernando Henrique y Faletto, Enzo (1970 [1969]). *Dependencia e desenvolvimento na América Latina: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Castro, Fidel (1961). *Palabras a los intelectuales*. La Habana: Ediciones del Consejo Nacional de la Cultura.
- Castro, Fidel (1980 [1976]). *La educación en la revolución*. Ciudad de México: Ediciones de Cultura Popular.
- Césaire, Aimé (2006 [1950]). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal.
- Coombs, Philip (1978 [1968]). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Edicions 62.
- De la Peña, Guillermo (1997 [1994]). Las movilizaciones rurales en América Latina c. 1920. En Leslie Bethell (ed.), *Historia de América Latina: política y sociedad desde 1930* (pp. 193-280). Barcelona: Editorial Crítica.
- De Olivera, Orlandina y Roberts, Bryan (1997 [1994]). La población de América Latina, 1930-1990. En Leslie Bethell (ed.), *Historia de América Latina: economía y sociedad desde 1930* (pp. 216-276). Barcelona: Editorial Crítica.
- Debray, Régis (1967). *¿Revolución en la revolución?* La Habana: Editorial Sandino.
- Devés, Eduardo (2000). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX: entre la modernización y la identidad. Tomo 1, del Ariel de Rodó a la CEPAL (1900-1950)*. Buenos Aires: Editorial Biblos / Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Devés, Eduardo (2003). *El pensamiento latinoamericano del siglo XX: desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*. Buenos Aires: Editorial Biblos / Centro de Investigaciones Diego Barros Arana.
- Donoso Díaz, Sebastián (2013). *El derecho a educación en Chile: nueva ciudadanía tras el ocaso neoliberal*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.
- Donoso Romo, Andrés (2008). *Educación y nación al sur de la frontera: organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago de Chile: Editorial Pehuén.

- Donoso Romo, Andrés (2012). *Identidad y educación en América Latina: ensayos*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Dussel, Enrique; Mendieta, Eduardo y Bohorquez, Carmen (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" 1300-2000*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores / Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Escobar, Arturo (2007). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana.
- Fals Borda, Orlando (1962). *La educación en Colombia: bases para su interpretación sociológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, Orlando (1979 [1968]). *As revoluções inacabadas na América Latina (1809-1968)*. São Paulo: Global Editora.
- Fanon, Frantz (2009 [1961]). *Los condenados de la tierra*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Retamar, Roberto (2006). *Pensamiento de Nuestra América*. Buenos Aires: CLACSO.
- Freire, Paulo (1982 [1973]). O papel educativo das Igrejas na América Latina. En Paulo Freire, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (pp. 105-127). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005 [1970]). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2006 [1992]). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2007 [1967]). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo y Horton, Myles (2009 [1990]). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fromm, Eric (1977 [1970]). Introducción. En Iván Illich, *Alternativas* (pp. 7-10). Ciudad de México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Galeano, Eduardo (1983 [1971]). *As veias abertas da América Latina*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

- García-Canclini, Néstor (1986). *Las culturas populares en el capitalismo*. Ciudad de México: Editorial Nueva Imagen.
- Gentili, Pablo (2008). *Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gentili, Pablo (2012 [2011]). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gilman, Claudia (2003). *Entre la pluma y el fusil: debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- González Casanova, Pablo (1985 [1979]). *Imperialismo y liberación: una introducción a la historia contemporánea de América Latina*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Guevara, Ernesto (1989). *Educación y hombre nuevo*. La Habana: Editorial Política.
- Guevara, Ernesto (1991a [1959]). Reforma universitaria y revolución. En Ernesto Guevara, *Obras escogidas, 1957-1967, Volumen 2* (pp. 23-33). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Guevara, Ernesto (1991b [1959]). Que la universidad se pinte de negro, de mulato, de obrero, de campesino. En Ernesto Guevara, *Obras escogidas, 1957-1967, Volumen 2* (pp. 34-38). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Guevara, Ernesto (1991 [1960]). El papel de la universidad en el desarrollo económico de Cuba. En Ernesto Guevara, *Obras escogidas, 1957-1967, Volumen 2* (pp. 39-48). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Guevara, Ernesto (1991 [1965]). Carta a Fidel Castro (abril de 1965). En Ernesto Guevara, *Obras escogidas, 1957-1967, Volumen 2* (p. 696). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Guevara, Ernesto (2006a [1961]). Si la Alianza para el Progreso fracasa. En Ernesto Guevara, *Obras completas* (pp. 197-236). Bogotá: Editorial Solar.
- Guevara, Ernesto (2006b [1961]). La Alianza fracasará. En Ernesto Guevara, *Obras completas* (pp. 245-257). Bogotá: Editorial Solar.

- Guevara, Ernesto (2006 [1964]). Nuestra lucha es una lucha a muerte. En: Guevara, Ernesto. *Obras completas* (pp. 275-284). Bogotá: Editorial Solar.
- Guevara, Ernesto (2006 [1965]). El socialismo y el hombre en Cuba. En Ernesto Guevara, *Obras completas* (pp. 167-181). Bogotá: Editorial Solar.
- Guevara, Ernesto (2006 [1968]). El diario del Che en Bolivia. En Ernesto Guevara, *Obras completas* (pp. 475-623). Bogotá: Editorial Solar.
- Gutiérrez, Gustavo (1999 [1971]). *Teología de la liberación: perspectivas*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Halperin, Tulio (1969). *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hannoun, Hubert (1976 [1973]). *Iván Illich o la escuela sin sociedad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hilb, Claudia (2010). *Silêncio, Cuba: a esquerda democrática diante do regime da revolução cubana*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hobsbawm, Eric (2003 [1994]). *Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Illich, Iván (1970a). El magisterio boliviano puede comandar la revolución cultural en América Latina. En Iván Illich, *Bolivia y la revolución cultural* (pp. 11-23). La Paz: Ministerio de Educación / Fundación Rosa Agramonte.
- Illich, Iván (1970b). *Hacia el fin de la era escolar*. Cuernavaca: Cuadernos CIDOC.
- Illich, Iván (1971 [1970]). Las redes de comunicación educativa. En Iván Illich, *Hacia el fin de la era escolar* (pp. 6/1-6/61). Cuernavaca: Cuadernos CIDOC.
- Illich, Iván (1973 [1968]). Hacia un abismo de clases. En Iván Illich, *En América Latina ¿Para qué sirve la escuela?* (pp. 11-33). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Illich, Iván (1975). Intervenciones en diálogo. En Paulo Freire e Iván Illich, *Diálogo* (pp. 43-105). Buenos Aires: Ediciones Búsqueda / CELADEC.

- Illich, Iván (1977 [1970]). La Alianza para el Progreso de la pobreza. En Iván Illich, *Alternativas* (pp. 15-31). Ciudad de México: Editorial Joaquín Mortiz.
- Illich, Iván (1978 [1973]). *La convivencialidad*. Ciudad de México: Editorial Posada.
- Illich, Iván (1978). La alternativa de la enseñanza. En Iván Illich et al., *Alternativas a la educación* (pp. 11-28). Buenos Aires: Editorial Apex.
- March, Aleida (2011). *Evocación: mi vida al lado del Che*. Querétaro: Ocean Sur.
- Mariátegui, José Carlos (1986). *Temas de educación*. Lima: Editorial Amauta.
- Márquez Muñoz, Jorge (2003). El filósofo convencional. En Jorge Márquez Muñoz (comp.), *El otro titán: Iván Illich* (pp. 9-62). Ciudad de México: Grupo Editorial Tomo.
- Martí, José (1973 [1891]). Nuestra América. En Roberto Fernández Retamar (ed.), *José Martí: Cuba, Nuestra América, los Estados Unidos* (pp. 111-120). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Martí, José (1973 [1889]). Congreso Internacional de Washington. En Roberto Fernández Retamar (ed.), *José Martí: Cuba, Nuestra América, Los Estados Unidos* (pp. 130-149). Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Martínez Boom, Alberto (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- McLaren, Peter (2001 [1998]). *La pedagogía del Che Guevara: la pedagogía crítica y la globalización treinta años después*. Ciudad de México: UPN/La Vasija.
- Merrick, Thomas (1997 [1994]). La población de América Latina, 1930-1990. En Leslie Bethell (ed.), *Historia de América Latina: economía y sociedad desde 1930* (pp. 165-215). Barcelona: Editorial Crítica.
- Ossenbach, Gabriela (2001). Génesis histórica de los sistemas educativos. En José García, Gabriela Ossenbach y Javier Valle, Javier. *Cuadernos de educación comparada 3: génesis, estructuras y tenden-*

- cias de los sistemas educativos iberoamericanos* (pp. 13-60). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ponce, Aníbal (1937). *Educación y lucha de clases*. Ciudad de México: Editorial América.
- Prieto, Alberto (2009). *Procesos revolucionarios en América Latina*. Querétaro: Ocean.
- Puiggrós, Adriana (1994). Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana. En Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (orgs.), *Educação popular: utopia latino-americana* (pp. 13-22). São Paulo: Cortez Editora / Editora da Universidade de São Paulo.
- Puyana, Alicia (2008). La industrialización de América Latina y el Caribe. En Marco Palacios y Gregorio Weinberg (eds.), *Historia general de América Latina, tomo VIII. América Latina desde 1930* (pp. 81-104). París: UNESCO/Editorial Trotta.
- Rama, Germán (coord.) (1987a). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, tomo 1*. Buenos Aires: CEPAL/UNESCO/PNUD/Kapelusz.
- Rama, Germán (coord.) (1987b). *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe, Tomo 2*. Buenos Aires: CEPAL/UNESCO/PNUD/Kapelusz.
- Reimer, Everett (1976 [1970]). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Buenos Aires: Barral Editores.
- Ridenti, Marcelo (2010 [1993]). *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora UNESP.
- Rodó, José Enrique (1976 [1900]). Ariel, a la Juventud de América. En Ángel Rama (ed.), *Ariel, motivos de Proteo* (pp. 1-56). Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Sader, Emir (2000 [1997]). *Carta a Che Guevara: o mundo trinta anos depois*. São Paulo: Paz e Terra.
- Sader, Emir (2000). *Século XX: uma biografia não autorizada*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Salazar Bondy, Augusto (1965 [1957]). La educación peruana en el mundo contemporáneo. En Augusto Salazar Bondy, *En torno a*

- la educación. Ensayos y discursos* (pp. 35-62). Lima: Facultad de Educación Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Schultz, Theodore (1976 [1963]). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editora.
- Tedesco, Juan Carlos (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Thorp, Rosemary (1998). *Progreso, pobreza y exclusión: una historia económica de América Latina en el siglo XX*. Nueva York: BID.
- Turner Martí, Lidia (2007). *Del pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara*. La Habana: Editorial Capitán San Luis.
- Urquidí, Víctor (2005). *Otro siglo perdido: las políticas de desarrollo en América Latina (1930-2005)*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas Llosa, Mario (2009). *Sables y utopías: visiones de América Latina*. Bogotá: Aguilar.
- Vasconi, Tomás (1978 [1973]). *Contra la escuela*. Bogotá: Librería y Editorial América Latina.
- Vasconi, Tomás (1996 [1991]). *Las ciencias sociales en América del Sur y Chile*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Sociales Universidad ARCIS.
- Zea, Leopoldo (1970 [1957]). *América en la historia*. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.

Sobre el autor

Andrés Donoso Romo es doctor en integración de América Latina por la Universidad de São Paulo. Actualmente se desempeña como profesor del Instituto de Estudios Avanzados en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y como investigador del Departamento de Ciencias Históricas y Geográficas de la Universidad de Tarapacá. Su trabajo lo ha hecho merecedor del Premio Pedro Krotsch de Estudios sobre la Universidad que otorga el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales en conjunto con la Universidad de Buenos Aires, y del Premio Haz tu Tesis en Cultura que entrega el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile. *La educación en las luchas revolucionarias* es su tercer libro, le precedieron *Identidad y educación en América Latina* (Caracas: Laboratorio Educativo) y *Educación y nación al sur de la frontera* (Santiago de Chile: Pehuén).

La educación en las luchas revolucionarias

Iván Illich, Paulo Freire, Ernesto Guevara y el pensamiento latinoamericano

La educación en las luchas revolucionarias es un libro fundamental para comprender las potencialidades de la cultura en la transformación de la realidad. Entendimiento al que se arriba estudiando las ideas de tres grandes intelectuales de la América Latina revolucionada: Iván Illich, Paulo Freire y Ernesto Guevara. Entre las enseñanzas contenidas en esta obra hay una que conviene no olvidar: que la educación es incapaz de resolverlo todo, pero es indispensable en toda estrategia que persiga fines revolucionarios.