Photo F. SAUTEREAU

Paolo Freire.

La CONCIENTIZACION desmitificada por FREIRE

Ponencia presentada por Paulo Freire en el reciente seminario (Sept. 6, 1974) celebrado en Ginebra, al que concurrieron notables personalidades educadoras.

Traducción de Mauro Barrenechea

El mismo título que el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias dio a este Seminario ("Invitación a concientizar y desescolarizar; conversación continuada") lo define como un encuentro informal y sencillo. En realidad, estamos aquí para reanudar un diálogo comenzado hace mucho tiempo, con algunos directa y con otros indirectamente, y en todo caso por medio de nuestros escritos. Pero en la misma medida en que éste es un encuentro para el diálogo, la sencillez y espontaneidad que lo deben caracterizar no pueden convertirse en simplismo y espontaneísmo. Dialogar no es un preguntar por preguntar, responder por responder, un contentarse con tocar apenas la periferia del objeto de nuestra curiosidad, ni un quehacer sin programa.

La relación en el diálogo es el sello del acto cognoscitivo, en que el objeto cognoscible, mediatizando a los sujetos cognoscentes, se entrega para ser develado (quitarle el velo) críticamente.

La importancia de que se comprenda así la relación en el diálogo se hace evidente en tanto en cuanto tomemos el ciclo gnoseológico como una totalidad, sin dicotomizar en ella la fase de la adquisición del conocimiento existente, separándola de la fase del descubrimiento y de la creación del nuevo conocimiento. Esta "corresponde —como nota el profesor Alvaro Vieira Pinto— a la más elevada de las funciones del pensamiento: a la actividad heurística de la conciencia".[1]

En estas fases del conocimiento gnoseológico se impone una postura crítica, de curiosidad, a los sujetos cognoscentes, frente al objeto de su conocimiento. Esta postura crítica se niega cuando, rompiéndose la relación de diálogo, se establece un proceso de pura transferencia de conocimientos, en el cual el conocer deja de ser un acto creador y pasa a ser un acto "digestivo"

"Invitación a concientizar y desescolarizar" son palabras que, independientemente del deseo de Iván Illich y mío, se convertirán en palabras mágicas o casi mágicas; son palabras que nos reúnen hoy precisamente para que, tomándolas como objeto de nuestra curiosidad crítica, analicemos en todo lo posible su significación real.

En este esfuerzo analítico, al cual estamos llamados todos, hay, sin embargo, tareas específicas que, constituyéndose como punto de partida de nuestra reflexión común, deben ser realizadas por algunos de nosotros: por Iván Illich, por Henrich Dauber, por Michael Huberman y por mí.

A mí me toca iniciar el proceso en esta jornada, en que el tiempo disponible no corresponde a la extensión de la tarea que nos imponemos. Para comenzar, debo distanciarme del objeto de mi reflexión —el proceso de concientización— y preguntarme acerca de él. Creo que la primera preocupación en este cuestionarme —que es, en parte, un re-preguntarme— se debe centrar en la palabra misma "concientización", cuyo origen es conciencia. La comprensión del proceso de concientización y su práctica se encuentran, por tanto, conectadas directamente con la comprensión que se tenga de la conciencia en sus relaciones con el mundo[2].

Si asumo una posición idealista, separando la conciencia y la realidad, estaría sometiendo ésta a aquélla, como si la

realidad estuviese constituída por la conciencia. En tal caso, la transformación de la realidad ocurre al transformarse la conciencia. Si tomo una posición mecanicista, y separo igualmente conciencia y realidad, tomo la conciencia como un espejo que apenas refleja la realidad. En ambos casos niego la concientización, que no existe si no experimento la dialéctica entre objetividad y subjetividad, realidad y conciencia, práctica y teoría.

Toda conciencia es siempre conciencia de algo en que recae nuestra intención.

La conciencia de sí de los seres humanos implica conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hallan como seres históricos y que ellos aprehenden (captan e internalizan) mediante su capacidad cognoscitiva.

El conocimiento de la realidad es indispensable al desarrollo de la conciencia de sí, y este desarrollo es, a su vez, indispensable para el aumento de aquel conocimiento. Pero el acto de conocer –que si es auténtico debe llegar siempre a develar su objeto– no se produce si se separa, como antes dije, la objetividad y la subjetividad, la acción y la reflexión, la práctica y la teoría.

De ahí que sea importante –en la práctica del descubrimiento de la realidad social, en el proceso concientizador– que la realidad sea aprehendida no como algo que "es", sino en devenir, como "algo que está siendo". Esa realidad social está siendo, en la interacción entre la permanencia y la mudanza, el agente de tal interacción; y esa interacción resulta de la actividad práctica de seres humanos sobre ella.

Entonces, es preciso discernir la razón de ser de esta práctica –las finalidades, los objetivos, los métodos, los intereses de quienes la controlan; a quién sirve y a quién perjudica– con lo cual se percibe, al final, que ésta es apenas "cierta práctica", pero no es "la práctica", tomada como destino dado. De esta manera, en la práctica teórica, develadora de la realidad social, la aprehensión de ésta implica, para su comprensión como realidad, el sufrir siempre una cierta práctica de los seres humanos. Su transformación, cualquiera que ella sea, no puede verificarse, a no ser por la práctica también.

Ahora bien, si no hay concientización sin develar a la realidad objetiva –en cuanto objeto de conocimiento de los sujetos envueltos en su proceso–, ese develar, aun cuando de él ocurra una nueva percepción de la realidad desnudándose, no basta todavía para autenticar la concientización. Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento existente, sino que se prolonga hasta la fase de la creación de un nuevo conocimiento, así la concientización no puede parar en la etapa de la develación de la realidad. Su autenticidad ocurre cuando la práctica de la develación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica conjuntamente con la práctica de la transformación de la realidad.

Creo que algunas observaciones pueden y deben ser hechas a partir de estas reflexiones. Una de ellas es la crítica que a mí mismo me hago por el hecho de que, en la "Educación como práctica de la libertad", al considerar el proceso de concientización, fui tomando el momento de develar la realidad social como si fuese una especie de motivador psicológico de su transformación. Mi equivocación no estaba, obviamente, en reconocer la fundamental importancia que tiene el conocimiento de la realidad en el proceso de transformarla. Mi equivocación consistía en no haber tomado estos polos –conocimiento de la realidad y transformación de la realidad– en su dialéctica. Era como si el develar la realidad ya significaba el transformarla. Nótese, de paso, que en la "Pedagogía del Oprimido" y en "Cultural Action for Freedom" ya no es ésta la posición que tomo frente al problema de la concientización.

La praxis que media estos dos libros respecto a aquélla, me enseñó a ver lo que antes no me había sido posible ver. Pero principalmente es en los textos nuevos –entrevistas o pequeños ensayos como "Education, Liberation and the Church", que resultaban de mi experiencia más reciente–, donde el enfoque de este problema es diferente del que se encuentra en "Educación como Práctica de la Libertad".

La misma equivocación en que caí a los comienzos de mis actividades, la estoy advirtiendo en mi experiencia actual –y a veces más acentuada– en pedagogos que no ven las dimensiones e implicaciones políticas de su práctica pedagógica. De ahí que hablen de una "concientización estrictamente pedagógica", diferente de la que ha de ser realizada por los políticos. Una concientización que se daría en la intimidad de sus seminarios, más o menos aséptica, que no tendría nada que ver con ningún compromiso de orden político.

Una tal separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha –enfaticémoslo– no es tan sólo irreal, sino también peligrosa. Pensar en la educación independientemente del poder que le constituye, desgarraría de la realidad concreta en que se forja, nos lleva a una de las siguientes consecuencias: Por una parte, a reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas, que el pedagogo construye en lo interior de su conciencia, sin querer percibir los condicionamientos que le hacen pensar así; por otra, a convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento. Hay que tomar, además, la educación como palanca para la transformación de la realidad.

Sin embargo, de hecho, no es la educación la que forma a la sociedad de una cierta manera, sino que es la sociedad la que, formándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Más, como éste no es un proceso mecánico, la sociedad que estructura la educación en función de los intereses de quien tiene el poder, pasa a tener en ella un factor fundamental para su preservación.

El pensar que la educación es como una palanca para la transformación de la realidad proviene, en parte, de la idea incompleta del ciclo que acabamos de exponer. Se funda en el segundo momento del ciclo, aquél en que la educación funciona como instrumento de preservación. Es como si los defensores de tal concepción creyesen que mediante la educación van a cambiar la estructura opresora. No caen en la cuenta de que el poder que la crea para que ella lo mantenga, no permite que la educación actúe contra el poder. Por esto la transformación radical y profunda de la educación como sistema solamente ocurre –aunque igualmente no de forma automática y mecánica– cuando la sociedad se transforma también radicalmente.

Esto no significa, sin embargo, que el educador que desea y, más que desear, se compromete con la transformación radical o revolucionaria de su sociedad, no tenga nada que hacer. Tiene mucho por hacer, sin que haya fórmulas prescriptivas para su quehacer, pues debe descubrirlo, y descubrir cómo hacerlo en las condiciones concretas, históricas, en que se encuentra.

Es preciso, pues, que reconozca lúcidamente sus limitaciones y, aceptándolas con humildad, evite caer, por una parte, en un pesimismo aniquilante, y por otra en un oportunismo cínico.

El hecho, por ejemplo, de que determinadas circunstancias históricas, en que se encuentra el educador, no le permitan participar más activamente en este o aquel aspecto constitutivo del proceso de transformación revolucionaria de su sociedad, no invalida el esfuerzo menor en que esté ocupado, con tal de que éste sea el esfuerzo que le es históricamente viable.

Me he vuelto una especie de andariego de lo obvio, descubriendo a veces que no es tan obvio como parecía

En historia se hace lo que es históricamente viable, y no lo que se quisiera hacer.

De ahí la comprensión cada vez más lúcida de que su tarea es política; de las limitaciones que tienen para poder enfrentar, en lo posible exitosamente, aquella oscilación referida entre la tentación del pesimismo y del oportunismo.

Este es siempre un momento existencial difícil. Muchas veces es exactamente cuando se experimenta que el educador debe hablar de concientización. Por motivos diversos, entre ellos la propia falta de claridad en relación con su tarea, se aproxima a la concientización como quien continúa "teniendo que hablar" de ella y no como quien "se apropia" de su significación exacta. De esta forma, atribuye carácter mágico al proceso de concientización, con poderes que realmente no tiene.

Pronto o tarde, sin embargo, el espejismo se deshace, desapareciendo también la ingenua esperanza que lo alimentaba. Algunos, entre esos educadores, frustrados con los resultados de su propia magia, en lugar de negarla, niegan el papel mismo de la subjetividad en la transformación de la realidad, pasando así a engrosar las filas de los mecanicistas.

La experiencia me va enseñando qué difícil es lograr —por el dominio de la subjetividad y de la objetividad, en último análisis— estar en el mundo y con el mundo, sin caer en la tentación de absolutizar ni la una ni la otra. Cuán difícil es, realmente, aprehenderlas en su dialéctica.

Todo esto es la razón de que uno de los focos, tal vez el preponderante, de mi atención —en estos cuatro años en que, trabajando para el Consejo Mundial de las Iglesias, me he vuelto una especie de "andariego de lo obvio" —viene siendo el de la desmitificación de la concientización.

En este mi caminar de "caballero andante", estoy aprendiendo también cuán importante se hace el tomar lo obvio como objeto de nuestra reflexión crítica y, adentrándonos en ello, descubrir a veces que no es tan obvio como parecía.

De ahí el énfasis que doy —y con el que no rara vez percibo que frustro a ciertos auditorios— no propiamente al análisis de métodos y técnicas en sí mismo, sino al carácter político de la educación, por lo cual es imposible que la educación sea neutral.

Mi convencimiento de tal imposibilidad no proviene de que yo tenga que hablar de ella, sino de constatarla en mi propia experiencia; en ella percibo la relación entre métodos y finalidades, que, en el fondo, es la misma que existe entre táctica y estrategia. De esta forma, en lugar de absolutizar ingenuamente los métodos, los entiendo al servicio de las finalidades, en la busca de cuya realización ellas se hacen y se rehacen.

Tal vez esta mitificación de métodos y de técnicas, y el reducir la concientización de ciertos métodos y técnicas utilizados en América Latina en el campo de la alfabetización de adultos, es lo que explique —en parte, por lo menos— las afirmaciones que siempre escucho. Afirmaciones, según las cuales la concientización aparece como una especie de exotismo tropical, como algo que fuese específicamente tercermundista.

De esta forma se hace que la concientización aparezca como inviable en las "sociedades complejas", como si el Tercer Mundo no fuese también él, aunque a su modo, complejo.

Sin querer volver aquí a los análisis hechos en trabajos anteriores sobre la presencia de un Tercer Mundo en el cuerpo del Primero, y de un Primero en la intimidad del Tercero, quisiera subrayar, simplemente, que el proceso de concientización no es privilegio del Tercer Mundo, pues es un fenómeno humano.

En cuanto cuerpos conscientes, en relación dialéctica con la realidad objetiva sobre la que actúan, los seres humanos están envueltos en un permanente proceso de concientización. Lo que varía, en el tiempo y en el espacio, son los contenidos, los métodos y los objetivos de la concientización. Su fuente original se remonta al momento remoto que Chardin llama la "hominización", a partir del cual los seres humanos se hacen capaces de develar la realidad sobre la que actúan, de cambiarla y de saber que conocen.

El problema que se plantea, por lo tanto, no es de la viabilidad o no de la concientización en las sociedades llamadas complejas; se trata de si es deseable o repudiable el trasplantar lo que se haga —en forma diferente, en diferentes lugares de América Latina— a otro espacio histórico, sin el debido respeto hacia éste. No importa que este otro espacio histórico sea del Tercer Mundo también. Y como hombre del Tercer Mundo que soy, bien sé lo que representa el poder ideológicamente alienador de los trasplantes al servicio de la dominación. No sería yo, que siempre estuve contra ellos, quien hoy los defienda.

Pero, además de la indeseabilidad de los trasplantes, hay otra indeseabilidad: la de la burocratización de la concientización. Su institucionalización —vaciándola de su dinamismo y fosilizándola— termina por transformarla en un arco iris de recetas, que es otra forma de mitificarla.

Termino aquí, aunque en forma demasiado incompleta, este volver a tratar el tema al que, bien o mal, me dedico desde hace bastante tiempo. Pero, aunque incompleta, creo que sea suficiente para cumplir su principal fin: estimular comentarios y suscitar preguntas, con lo cual se ampliará.

Al hacerlo, sólo diré que lo que voy aprendiendo en esta Casa y a partir de ella, en nada disminuyó las convicciones básicas con las que inicié, todavía bien joven, las primeras experiencias en mi país. Convicciones de un cristiano en permanente estado de búsqueda. Por el contrario, este aprendizaje las reforzó. Y las reforzó, sobre todo, cuando me ayudaron a superar una visión ingenua por medio de una visión crítica de ciertos problemas, frente al desafío que nuevas realidades humanas me provocaron.

———

(1) Vieira Pinto, Alvaro, "Ciencia e Existencia", Paz e Terra, Río, Brasil, 1969, pág. 363.

(2) Véase: "Conscientization and Liberation: A Conversation with Paulo Freire". Institute of Cultural Action. IDAC. Ginebra, 1973. Document N. F.