

TEMA MONOGRÀFIC

Paulo Freire y John Holt: de la educació liberadora a la libertad más allá de la educación

Paulo Freire and John Holt: from liberating education to freedom beyond education

Jon Igelmo Zaldívar

jigelmoza@deusto.es

Queen's University / Universidad de Deusto (Canadà / Espanya)

Data de recepció de l'original: febrer de 2013

Data d'acceptació: abril de 2013

RESUM

Paulo Freire i John Holt representen amb la seva obra dos dels corrents pedagògics més destacats de la segona meitat del segle xx: la pedagogia popular (o de l'alliberament) i la pedagogia crítica radical. En aquest treball es realitza una anàlisi de la manera com l'obra dels dos autors convergeix, alhora que divergeix, en certs aspectes fonamentals de la crítica a l'educació institucional que s'expandí en el context internacional després de la Segona Guerra Mundial. A més, es presenta una exploració de les diferències existents en els seus mètodes d'estudi de la relació entre educació i llibertat, així com de les diferents alternatives pedagògiques que tant Freire com Holt desenvoluparen. Finalment es consideren les contribucions al pensament pedagògic del segle XXI, un temps en el qual l'imaginari pedagògic postmodern està guanyant una presència destacada a Occident. En les conclusions es replanteja la vigència actual de Holt en detriment de Freire, un intel·lectual amb plantejaments pedagògics que cada cop troben més dificultats per encaixar en el nou espai discursiu.

PARAULES CLAU: Paulo Freire, pedagogia crítica, John Holt, desescolarització, postmodernitat.

ABSTRACT

Paulo Freire and John Holt represent with their work two of the most outstanding pedagogical currents in the second half of the 20th century: popular pedagogy (or liberation) and radical, critical pedagogy. In this paper we conduct an analysis of the way in which the work of these two authors converges, while also diverging, in certain fundamental aspects of their critique of institutional education which spread internationally after the Second World War. In addition, we present an exploration of the differences existing in their methods for studying the relationship between education and freedom, as well as the different pedagogical alternatives that both Freire and Holt developed. Finally, we consider the contributions to the pedagogical thinking of the 21st century, a time in which the postmodern pedagogical imaginary is gaining prominent presence in the West. In the conclusions we rethink the contemporary relevance of Holt to the detriment of Freire, an intellectual with pedagogical approaches that are finding it harder and harder to fit into the new discursive arena.

KEY WORDS: Paulo Freire, critical pedagogy, John Holt, unschooling, postmodernity.

RESUMEN

Paulo Freire y John Holt representan con su obra a dos de las corrientes pedagógicas más destacadas de la segunda mitad del siglo XX: la pedagogía popular (o de la liberación) y la pedagogía crítica radical. En este trabajo se realiza un análisis del modo en que la obra de ambos autores converge, al tiempo que diverge, en ciertos aspectos fundamentales de la crítica a la educación institucional que se expandió en el contexto internacional tras la Segunda Guerra Mundial. Además, se presenta una exploración de las diferencias existentes en su método de estudio de la relación entre la educación y la libertad, así como de las distintas alternativas pedagógicas que tanto Freire como Holt desarrollaron. Finalmente se consideran las contribuciones que estos dos autores aportan para el pensamiento pedagógico en el siglo XXI; un tiempo en el que el imaginario pedagógico postmoderno está ganando una presencia destacada en Occidente. Todo lo cual, ya en las conclusiones, lleva a replantear la vigencia que un pensador como Holt tiene hoy en día en detrimento de Freire, un intelectual cuyos planteamientos pedagógicos con más dificultad encuentran cabida en este nuevo espacio discursivo.

PALABRAS CLAVE: Paulo Freire, pedagogía crítica, John Holt, desescolarización, postmodernidad.

1. INTRODUCCIÓN

Plantear en un texto una discusión de base histórica y teórica entre Paulo Freire y John Holt es, en buena medida, un desafío académico que parte del desequilibrio. Baste mencionar que Freire es todavía considerado un referente de primer orden entre las figuras que piensan y reordenan desde el ámbito académico el discurso pedagógico.¹ Por su parte, Holt es un pedagogo ciertamente marginal que apenas tiene influencia en movimientos históricamente despreciados por la pedagogía como son el *homeschooling* o el *unschooling*.² De ahí que pocos sean los que se atrevan a cuestionar el desequilibrio teórico potencial de partida; y es que, antes de empezar el encuentro, Freire cuenta con un par de tantos a su favor en el marcador.

Sucede, además, que son escasos los intentos que desde el mundo académico se han llevado a cabo con el fin de poner en cuarentena los célebres postulados del pedagogo brasileño. Cierta capa reaccionaria baña, por lo general, las diluidas críticas que se han articulado con el propósito de desmontar o deconstruir su entramado pedagógico. De hecho, la misma distancia que Freire tomó en los años ochenta y noventa respecto a los planteamiento revolucionarios de base marxista que fueron el centro de su pensamiento en los años sesenta y setenta —un giro que lo terminó por ubicar en una esfera cercana al entonces naciente movimiento de las democracias participativas de corte socialdemócrata-reformista—,³ contribuyó, por un lado, a flexibilizar el andamiaje teórico de su propuesta educativa y, por el otro, a encasillar a sus detractores. Como consecuencia, hoy en día, en la figura de Freire quedan representadas y aglutinadas la gran mayoría de las tendencias progresistas de la educación, al tiempo que sus críticos permanecen arrinconados en el limitado espacio que el pensamiento pedagógico tiene reservado para las tendencias conservadoras, tradicionales o clásicas.

¹ GIROUX, Henry. «Paulo Freire and the Courage to be Political», *Our Schools, Our Selves*, 20, 2 (2011), pág. 153-163; McLAREN, Peter. «A Pedagogy of Possibility: Reflecting upon Paulo Freire's Politics of Education: In Memory of Paulo Freire», *Educational Researcher*, 28, 2 (marzo 1999), pág. 49-56; APPLE, Michael W. «Freire, Neo-Liberalism and Education», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 20, 1 (abril 1999), 5-20; MACEDO, Donaldo. «Una pedagogía antimétodo: Una perspectiva freiriana», *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 3 (2000), pág. 53-62.

² FARENGA, Patrick. «John Holt and the Origins of Contemporary Homeschooling», *Paths of Learning: Options for Families & Communities*, 1, 1 (1999), pág. 8-13.

³ FREIRE, Paulo. «Educación y participación comunitaria», CASTELLS, Manuel; FLECHA, Ramón; FREIRE, Paulo; GIROUX, Henry; MACEDO, Donaldo; WILLIS, Paul. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós Educador, 1994, pág. 85-96.

A tenor de lo expuesto, el artículo que a continuación se presenta no sólo parte de un evidente desequilibrio teórico, sino que, al tiempo, se propone alcanzar en su planteamiento un punto novedoso. Una novedad que quizá sorprenda a aquellos que todavía hoy ven en Freire a un autor insuperable en lo que se refiere al componente emancipador de su propuesta pedagógica, su apuesta sin descanso por los oprimidos o su esfuerzo incansable por cambiar las dinámicas capitalistas de producción y consumo de conocimiento insertas en los sistemas educativos oficiales. Pues lo que en este texto se plantea es abordar el fundamento teórico de la propuesta pedagógica de Freire de la mano del pensamiento desarrollado por un autor como Holt. Un autor tan excéntrico como original que en sus textos llegó a señalar que para abordar la cuestión de la emancipación desde la pedagogía no era suficiente con reformar los espacios específicos de enseñanza-aprendizaje para implementar una metodología progresista, pensar en un modelo educativo que liberara los oprimidos, desarrollar metodologías concientizadoras y transformar la relación educador-educando. Y es que si algo caracterizó la base teórica del pensamiento pedagógico de Holt, especialmente en los años setenta y ochenta, fue que a finales del siglo xx había llegado el momento de liberar de la pedagogía el aprendizaje para buscar la libertad más allá de la educación⁴. Un pensamiento transgresor que, entrado el siglo XXI, se mira tanto al espejo de movimientos pedagógicos como el *homeschooling*, el *unschooling* o el *flexi-schooling*, como en la imagen que devuelven propuestas como las articuladas a la luz de las nuevas tecnologías en red, movimientos ciudadanos como el 15M y *Occupy Wall Street* o filosofías educativas de carácter emancipador del estilo de Raoul Vaniegem,⁵ Jacotot/Rancière,⁶ o Iván Illich.⁷

Con todo, el propósito de presentar en un artículo un diálogo entre dos autores como Freire y Holt responde a una concepción de la teoría cercana a la noción desarrollada por Jorge Larrosa, esto es: «un género de pensamien-

⁴ HOLT, John. *Libertad y algo más ¿Hacia la desescolarización de la sociedad?* Buenos Aires: El Ateneo, 1976.

⁵ VANIEGEM, Raoul. *Aviso a escolares y estudiantes*. Barcelona: Debate, 2001.

⁶ RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, 2010.

⁷ ILLICH, Iván. «Foreword», HERN, Matt. *Deschooling our lives*. Gabriola Island, Canadá: New Society Publishers, 1995, pág. VIII-X; ILLICH, Iván. *La sociedad desescolarizada*, ILLICH, Iván. *Iván Illich Obras Reunidas Vol. 1*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006, pág. 189-326; ILLICH, Iván. «Historia del Homo Educandus», ILLICH, Iván. *Iván Illich Obras Reunidas Vol. 11*. México: Fondo de Cultura Económica, 2008, pág. 515-519.

to y escritura que pretende cuestionar y reorientar las formas dominantes de pensar y escribir en un campo determinado. [...] Algo así como reorganizar una biblioteca, colocar unos textos junto a otros, con los que aparentemente no tienen nada que ver, y provocar así un nuevo efecto de sentido».⁸ Se considera que el cuestionamiento y reorientación de las formas dominantes de pensar, como principio metodológico, es una herramienta de gran provecho en la medida que permite articular nuevos interrogantes sobre el terreno, no siempre fértil, de la pedagogía. Nuevos interrogantes que lejos de buscar aceleradamente respuestas precisas a los problemas del presente se conforman con presentar y articular nuevas cuestiones e incógnitas por resolver. Tarea que nada tiene de sencillo, especialmente en un contexto pedagógico donde con demasiada frecuencia se proclama el hallazgo de sesudas respuestas a preguntas cuya formulación hacía tiempo que ya había cambiado.

Por su parte, para la contextualización histórica del pensamiento de estos dos autores se hace uso de la metodología historiográfica de la historia post-social.⁹ Este marco teórico de la historia permite poner énfasis en la constitución del discurso educativo en el momento en que Freire y Holt publicaron sus más destacados trabajos y operaron los giros más significativos en su pensamiento en relación con la educación, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la pedagogía. Asimismo, para el estudio de la vigencia que los postulados teóricos esgrimidos por ambos autores poseen entrado el siglo XXI, se reconstruye nuevamente el modo en que el discurso de la educación es aprehendido y dotado de significado dentro del imaginario social hegemónico. El objetivo no es otro que leer desde el marco de referencia epistemológico actual las tesis expuestas por dos autores aparentemente cercanos pero teóricamente distantes como fueron el brasileño Paulo Freire y el estadounidense John Holt.

⁸ LARROSA, Jorge. «Tecnologías del yo y educación. (Notas sobre la construcción y mediación pedagógica de la experiencia de sí)», LARROSA, Jorge (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995, pág. 258.

⁹ CABRERA, Miguel Ángel. «La crisis de la modernidad y la renovación de los estudios históricos», FERRAZ LORENZO, Manuel (ed.) *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005, pág. 21-52.

2. EDUCACIÓN Y LIBERTAD EN EL CONTEXTO PEDAGÓGICO DE LA SEGUNDA MITAD SIGLO XX

En el contexto discursivo de la segunda mitad del siglo xx la relación entre educación y libertad se convierte en uno de los contenidos por excelencia no sólo para la pedagogía, sino también para las corrientes políticas dominantes. A diferencia del debate introducido en el inicio de este mismo siglo por el movimiento de la Escuela Nueva que buscó liberar al educando mediante la ruptura con la tradición racionalista que había impregnado el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje,¹⁰ tras la Segunda Guerra Mundial diferentes corrientes pedagógicas atisbaron la posibilidad de desarrollar modelos educativos que contribuyeran al proceso de toma de conciencia sobre la realidad política y las injusticias sociales y económicas. El objetivo último –tan último como utópico– era la liberación de importantes sectores de la población de las situaciones de dominación y tiranía. Las palabras con las que Edgar Faure se refiere a esta cuestión en el preámbulo de su informe para la UNESCO titulado *Aprender a ser*, son un buen ejemplo: «La educación debe ser considerada como un sector político».¹¹ Y es que la educación, dentro de este paradigma, fue dotada de un nuevo significado: una herramienta capaz de transformar las relaciones de poder, luchar contra la desigualdad, romper la barrera de la pobreza y dar el salto hacia la modernidad ilustrada de pueblos enteros que habían quedado anclados en tiempos pretéritos.

Entre las corrientes de pensamiento que más énfasis pusieron en estudiar las posibilidades de transformación social que escondía la educación, cabe destacar la labor desarrollada por la escuela de Frankfurt. Desde la perspectiva de intelectuales como Erich Fromm, Herbert Marcuse, Max Horkheimer o Theodor Adorno, por medio de la educación era posible desarrollar la conciencia crítica que representaba el elemento clave para alcanzar el grado de sensibilidad necesario que permitía observar con claridad la naturaleza de la dominación social. En este proceso de toma de conciencia sobre una realidad social objetiva, para los teóricos críticos de la escuela de Frankfurt, la educación jugaba un papel clave. En la base de esta lógica de fundamento pedagógi-

¹⁰ BREHONY, Kevin. «Transforming theories of childhood and early childhood education: child study and the empirical assault on Froebelian rationalism», *Paedagogica Historica*, 45, 4-5, (agosto-octubre 2009), pág. 586.

¹¹ FAURE, Edgar. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial, 1973, pág. 32.

co estaba una «reacción por una parte al auge del fascismo y del nazismo y, por la otra, el fracaso del marxismo ortodoxo».¹²

Como condición de posibilidad de esta ampliación del significado de la educación dentro del discurso pedagógico moldeado por corrientes como la teoría crítica, es posible detectar un conjunto de acontecimientos históricos que influyeron notablemente en este giro paradigmático. Así, el fin de la Segunda Guerra Mundial fue clave para situar a la educación –en su versión más universal– como un factor clave en la prevención de nuevos conflictos bélicos. Con la creación de sociedades igualitarias asentadas en la idea de un acceso equitativo a la educación, se atisbaba la posibilidad de combatir las injusticias sociales subyacentes a la pertenencia de clase. Parecía incluso que la dictadura del proletariado desarrollada en el pensamiento de Marx podía quedar resuelta como parte de una ecuación pedagógica en la que la incógnita a despejar era garantizar el acceso a una formación de calidad de las clases populares y trabajadoras.

De hecho, en pleno auge de la Guerra Fría, la educación fue concebida como un elemento estratégico de primer orden a ambos lados del conflicto. Tanto el bloque socialista como los países de la órbita capitalista entendieron que para alcanzar sus ideales políticos la educación y la formación de las nuevas generaciones debía jugar un papel destacado. El vínculo que entonces se estableció entre el discurso educativo, el desarrollo económico y el progreso social fue un elemento que recorría transversalmente las políticas estructurales de los países enfrentados en esta contienda. Se puede decir, por tanto, que fue entonces cuando Prometeo entraba en la escuela, y como consecuencia, en plena Guerra Fría se llevaba a cabo el mayor proceso de expansión de la educación institucionalizada de la historia de la humanidad.

A esta expansión sin precedentes de la educación institucionalizada, en su versión escolarizadora, contribuyeron planes macroeconómicos como el Plan Marshall o el Plan Molotov. Planes que partían de diferentes propósitos sociales y que planteaban distintos marcos ideológicos como punto de referencia, pero que compartían la visión de que un factor clave para el desarrollo de los pueblos era la expansión de la escolarización obligatoria. Y cuanto más tiempo los niños y jóvenes permanecieran encerrados en estas instituciones y más dinero se invirtiera en acondicionar las instalaciones escolares, el conjunto de la sociedad encontraría más posibilidades para disfrutar de los placeres del

¹² GIROUX, Henry. «Culture and Rationality in Frankfurt School Thought: Ideological Foundations for a Theory of Social Education», *Theory and Research in Social Education*, 9, 4 (1982), pág. 22.

mundo moderno. Un discurso que quedó plasmado en los informes sobre el estado de la educación mundial que eran encargados a ambos lados del océano Atlántico, tal es el caso del trabajo *La crisis de la educación mundial* presentado por Philip H. Coombs en 1968:

Desde la década del 50, los objetivos de la enseñanza, al igual que otros aspectos del panorama docente, se han extendido hasta un grado revolucionario. Un mundo de gentes, antes diferentes, se hicieron con una idea liberadora: que el saber es la clave para alcanzar toda gama de poderes –político, social, económico–; que un monopolio del saber en las manos de unos pocos constituye el dominio de éstos sobre la vida de muchos; que todo pueblo que quiera escribir su propia historia y desarrollarse a su propia manera debe romper con el monopolio actual del saber. Debe convertir en propiedad común a todos, el derecho de acceso a la enseñanza, y además, debe democratizar también el derecho de acceso progresivo a los niveles superiores de la instrucción.¹³

Asimismo, la carrera espacial protagonizada por la URSS y los Estados Unidos sirvió para incluir un nuevo vínculo que ligaba a la educación con la tecnología. Para construir herramientas cada vez más complejas que permitieran romper las barreras espacio-temporales y para acceder a la propia tecnología que se estaba desarrollando, la educación podía resultar de gran utilidad. Las ventajas de las herramientas modernas que aspiraban a revolucionar el transporte de mercancías y personas a base de fabricar en serie motores más modernos y económicos, mejorar la salud mediante la invención de máquinas y medicamentos que alargaran la vida de las personas o a liberar a la mujer de su quehacer en el hogar, requerían de una educación lo suficientemente extendida para que el consumidor potencial o usuario de estas herramientas pudiera leer por sí mismo las instrucciones de uso de los nuevos artilugios.

En este contexto discursivo fue donde Freire y Holt desarrollaron sus propuestas teóricas. Dos propuestas que, en buena medida, representaron dos formas de entender la educación desde una perspectiva crítica y que fueron recibidas, en su momento, con evidente disparidad por parte de la comunidad internacional de la pedagogía. De hecho, en el tiempo en que ambos

¹³ COOMBS, Philip H. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1971, pág. 144.

publicaron sus trabajos, especialmente en los años setenta y ochenta, mientras que Freire era reconocido como uno de los grandes visionarios y teóricos de la educación de su tiempo, Holt quedaba marginado del debate pedagógico internacional. Tanto es así que ya en los años noventa el pedagogo brasileño terminó por presentarse como el autor de referencia obligado para la corriente que mayor impacto tuvo en el debate académico educativo en los Estados Unidos, esto es: la pedagogía crítica. Al tiempo que Holt apenas era leído entonces por las familias que luchaban por organizar y defender legalmente la educación en el hogar de sus hijos.

3. PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA

El pensamiento pedagógico de Freire no puede ser analizado al margen de la lectura histórica que planteó de la historia de América Latina y, en concreto, del proceso de colonización cultural y capitalista que la región latinoamericana experimentó desde el siglo xv hasta la segunda mitad del siglo xx. Su propuesta pedagógica y la teorización de la educación concientizadora son, en última instancia, la respuesta que articuló a los problemas que se desprendían de esta visión del pasado. Es cierto que el pedagogo brasileño no dedicó ningún estudio a lo largo de su carrera intelectual en el que abordara de forma explícita y en exclusiva esta temática. No obstante, todo su pensamiento puede ser estudiado, siguiendo lo expuesto por Marcos Santos Gómez, como «una aspiración utópica llevada a cabo desde una lectura del oprimido en cuanto a vencido por el curso de lo que se ha dado en llamar *progreso o civilización*». ¹⁴

En función de este posicionamiento histórico, Freire partía de que los pueblos de América Latina durante el periodo de la conquista fueron utilizados como medios para la explotación de los recursos de la región. El propio sistema colonial trazó sin miramientos el plan de reducir al pueblo al silencio, ¹⁵ imposibilitando un encuentro entre culturas del que surgiera una nueva civilización. Los pueblos indígenas o autóctonos, ante esta agresiva ocupación de la tierra, paulatinamente se vieron reducidos a la situación de vasallos de los nuevos señores. El proceso de colonización, perpetuado durante más de tres

¹⁴ SANTOS GÓMEZ, MARCOS. «La perspectiva de las víctimas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire», *Revista de Educación*, 354 (2011), pág. 326.

¹⁵ SILVA, ALBERTO. *La escuela fuera de la escuela*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas, 1973, pág. 73.

siglos, contribuyó a conformar una estructura social donde amplios sectores de población quedaron atrapados en un mundo de creencias y costumbres de carácter alienante sin una «conciencia de su propio existir».¹⁶

Entrado el siglo XIX, y ya con la mayoría de los países de América Latina independizados, un nuevo concepto de alienación vio la luz como consecuencia de la configuración social que dibujó la revolución industrial en la región. El desarrollo económico y el liberalismo burgués apenas contribuyeron a reforzar las dinámicas de explotación y opresión cultural implementadas durante la conquista. Y es que «la retórica liberal de expansión educativa y cambio social no llegaba a la práctica, tanto por su propia renuencia a modificar las estructuras económicas y sociales como por la resistencia de las facciones de la élite».¹⁷ En consecuencia, amplios sectores de la población que participaron como asalariados de las nacientes industrias, se involucraron en las demandas sindicales y las luchas de clase obrera. La nueva miseria nacida de la industria demostraba que la liberación del pueblo no podía reducirse a un simple problema económico. Y para sus demandas sindicales las clases obreras vieron en la educación el medio para adquirir su conciencia de clase. Nacía entonces la educación popular y sus primeras manifestaciones se darían con el puertorriqueño Eugenio María de Hostos y el cubano José Martí.¹⁸

En consecuencia, la propuesta pedagógica de Freire se centró en articular un modelo educativo que cubriera, por una parte, la urgente necesidad de alfabetizar amplios sectores de la población, y por la otra, liberar la conciencia de un pueblo alienada durante siglos de opresión. La educación, de la mano de Freire, quedaba inserta como parte fundamental de un proceso político en el que los sujetos estaban llamados a adquirir conocimientos y destrezas al tiempo que aprehendían la relación de explotación que regía su existencia. Lo que pone de manifiesto, en palabras de Joel Spring, que «en el fondo del método educativo de Freire existe un concepto de humanidad que debe su origen a la preocupación marxista por el desarrollo de la conciencia individual y por la alienación en la sociedad moderna».¹⁹ Era ésta una pedagogía que

¹⁶ FREIRE, Paulo. «La educación y el proceso de cambio social», CIDOC. *CIDOC Documenta Ideologías/Iglesias. Enero Diciembre de 1973*. CIDOC Cuaderno nº 85. Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1974, pág. 392/12.

¹⁷ CARNOY, Martin. *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI Editores, 1977, p. 154.

¹⁸ JARA, Oscar. *La dimensión educativa de la acción política*. Panamá: Centro de Estudios y Acción Social de Panamá, 1981, pág. 15.

¹⁹ SPRING, Joel. *Introducción a la educación radical*. Barcelona: Akal, 1985, pág. 72.

tomaba como punto de partida una concepción objetiva del mundo donde la realidad era una noción dependiente de los individuos y, por tanto, posible de ser entendida, interiorizada y transformada. Los seres humanos no estaban *en* el mundo sino *con* el mundo. Y esta conexión con el medio natural y social estaba, a su vez, mediada por la educación. Quedando la premisa central de su propuesta articulada de la siguiente forma: «No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella».²⁰

De tal forma, el método de alfabetización que desarrolló Freire partía de una fe ciega en las posibilidades que ofrecía la educación para la transformación social. Según expresó en sus investigaciones pedagógicas: «La existencia, por ser humana, no puede ser muda o silenciosa, sino llena de palabras, con las cuales el hombre transforma el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, lo que vale decir, es transformarlo».²¹ La opción, por tanto, de quienes apostaban por su liberación estaba entre una educación para la domesticación alienada o una educación para la libertad; o lo que es lo mismo, entre una educación para el hombre-objeto o una educación para el hombre-sujeto.

El impacto que la propuesta metodológica y teórica de Freire alcanzó en los años setenta y ochenta se explica observando el paralelismo epistemológico que tanto el propio autor brasileño como sus lectores en el contexto académico occidental establecieron entre la alienación histórica de la sociedad latinoamericana y la que experimentaba el ser humano moderno en las regiones más industrializadas del mundo. Así, como señala Freire en su primer trabajo publicado en los años sesenta y titulado *La educación como práctica de la libertad*:

Una de las grandes –si no la mayor– tragedia del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad para decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por unas élites que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. (...) Se rebaja a ser puro objeto.²²

²⁰ FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1977, pág. 25.

²¹ FREIRE, Paulo. «Investigación y metodología de la investigación del tema generador, reducción y codificación temática», CIDOC. *CIDOC Documenta Ideologías/Iglesias. Enero Diciembre de 1973*, CIDOC Cuaderno nº 85, Cuernavaca: Centro Intercultural de Documentación, 1974, pág. 390/6.

²² FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores, 1977, pág. 33.

Este paralelismo presente en la teoría freiriana entre la destrucción cultural presente en la historia de América Latina y la operada por la modernidad industrial en los seres humanos, encontró un terreno fértil donde dejar sembrada su semilla en el contexto pedagógico y económico de los años ochenta y noventa. Para entonces las potencias industriales del momento habían iniciado un proceso de reconversión de los patrones sobre los que se sustentaba la economía mundial. La producción de bienes y servicios como base unilateral del modelo macroeconómico, durante la década de los setenta y siguiendo las directrices del Club de Roma,²³ había encontrado la fórmula del equilibrio en la producción y consumo de servicios. Y la educación era un sector del mercado internacional de servicios que podía ser objeto de fuertes inversiones; especialmente en la medida que dentro del imaginario social del momento el conocimiento se presentaba como un bien de gran valor y un indicador de primer orden para el desarrollo y el progreso de las potencias del momento.

Así, especialmente en los Estados Unidos y a la sombra de la pedagogía crítica, el mensaje de la pedagogía de Freire caló hondo. El contexto internacional marcado por la caída del muro de Berlín era el idóneo para que la ideología educativa ganara adeptos en un momento en el que el capitalismo y el socialismo quedaban engullidos por el fin de la historia de Fukuyama.²⁴ Quienes participaban, y todavía lo hacen, en la fundamentación teórica de esta corriente pedagógica, repetían sin descanso las principales consignas expuestas por Freire en sus obras: no hay enseñanza sin aprendizaje, enseñar no es sólo transmitir conocimientos, enseñar es un acto humano, la educación tiene el deber de transformar, etc. Al tiempo, las principales instancias internacionales, UNESCO, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, OCDE, animaban a los estados a incrementar la inversión en una educación que superara las desigualdades, que atendiera y comprendiera al educando, que formara a los docentes, que instruyera críticamente a los ciudadanos y que ampliara su campo de impacto para llegar a los sectores económicamente más desfavorecidos. La educación como elemento clave para la liberación de los individuos en sociedad alcanzaba su apogeo en los años noventa y la pedagogía desarrollada por Freire se convertía, con toda probabilidad, en el ariete teórico que abría las puertas para la transformación social y la emancipación de los oprimidos.

²³ MEADOWS, Donella. *Los límites del crecimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1972.

²⁴ FUKUYAMA, Francis. *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta, 1992.

4. JOHN HOLT Y LA LIBERTAD MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN

Los libros más afamados de John Holt fueron publicados precisamente en el tiempo en que Paulo Freire comenzó a trabajar en la teorización de los resultados obtenidos de la implementación de su método de alfabetización en Brasil. En la década de los años sesenta fueron comercializados: *How Children Fail* (1964), *How Children Learn* (1967), *The Underachieving School* (1969) y *What Do I Do Monday* (1970). En estos años, como consecuencia del uso de un lenguaje claro y preciso presente en estas publicaciones, en poco tiempo Holt se posicionó como uno de los autores de referencia en los Estados Unidos entre quienes comenzaban a pensar críticamente el desempeño pedagógico de las instituciones educativas.

La base teórica de estos trabajos quedó fundamentada en una revalorización de las capacidades innatas de los seres humanos para el aprendizaje desde su nacimiento. Para estas primeras indagaciones pedagógicas Holt tomó como referencia las reflexiones del psicoanalista Alexander S. Neill y su experiencia en la escuela de Summerhill, el estilo directo y poco complaciente con el *establishment* educativo estadounidense de Paul Goodman, así como el método pedagógico experimental de John Dewey. En el libro *How Children Fail*, con el objetivo de hacer visible las capacidades que podía desarrollar cada persona desde la infancia, señaló: «Nadie es estúpido desde el comienzo. Sólo hay que observar a los bebés y los niños, y pensar seriamente sobre lo que hacen y aprenden, para ver que, excepto quienes poseen un retraso grave, muestran una actitud de vida y un deseo y habilidad para aprender que si fuera una persona adulta bien podríamos llamarla como un genio». ²⁵ De ahí que, si de lo que se trataba en la escuela era de aprender, según Holt, era posible constatar, en función de los resultados, que las instituciones escolares eran una pérdida de tiempo y dinero. ²⁶

En los años sesenta Holt se convirtió, junto con autores como Edgar Z. Friedenberg, George Dennison, Herbert Kohl, Jonathon Kozol o James Herndon, en una referencia obligada para quienes apostaban por una transformación profunda de los sistemas escolares en los Estados Unidos. Lo interesante de este grupo de pedagogos fue que no se conformaron con plantear metodologías de vanguardia que pudieran ser aplicadas en la resolución de los

²⁵ HOLT, John. *How Children Fail*. Estados Unidos: Delacorte Press, 1982, pág. 273.

²⁶ HOLT, John. *How Children Learn*. Estados Unidos: Pitman, 1967.

problemas cotidianos que acontecían en el aula. Y es que buscaron, desde diferentes enfoques, nuevas perspectivas de críticas, así como alternativas viables al monopolio que las escuelas habían levantando en torno a la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Para Allen Graubard, Holt fue el autor más representativo de esta generación de críticos; siendo posible definir la base teórica de crítica que el pedagogo neoyorquino articuló durante los años sesenta de la siguiente forma:

Su análisis de la educación era radical por su exigencia de vastas transformaciones en la escuela y en sus métodos y programas; pero la perspectiva general era reformista por cuanto no suscitaba cuestiones políticas a gran escala y planteaba su postura en términos de escuelas mejores que llevarían a personalidades mejores, niños más felices y un aprendizaje más genuino.²⁷

No obstante, al inicio de los años setenta se produjo un giro teórico en el pensamiento de Holt. Fue entonces cuando pasó de articular una crítica a la pedagogía que se desarrollaba en el aula escolar a dar forma a un conjunto de intuiciones teóricas que ponían en cuestión el discurso educativo que se presentaba como hegemónico en las sociedades occidentales.²⁸ Este punto de ruptura en su pensamiento guardaba relación, sin duda, con su participación en el seminario *Alternatives in Education* en el Centro Intercultural de Documentación de la ciudad Mexicana de Cuernavaca (México) al inicio de los años setenta.²⁹ En este centro, donde Holt llegó incluso a coincidir con Paulo Freire, se había instalado una comunidad de críticos con las instituciones educativas liderados por Iván Illich –autor de *La sociedad desescolarizada* (1971)– y Everett Reimer –autor, por su parte, de *La escuela ha muerto* (1971). Todo indica que fue en este tiempo cuando Holt pasó de apostar por una reforma estructural de las escuelas, latente en su participación del movimiento de las escuelas libres en los años sesenta en los Estados Unidos, a adoptar una postura de carácter más radical que le llevó a indagar en las posibilidades pedagógi-

²⁷ GRAUBARD, Allen. *Liberemos a los niños. El movimiento de las Escuelas Libres*. Barcelona: Gedisa, 1981, pág. 285.

²⁸ FRANZOSA, Susan D. «The Best and Wisest Parent: A Critique of John Holt's Philosophy of Education», *Urban Education*, 19, 3 (1984), pág. 233.

²⁹ IGELMO ZALDÍVAR, JON. «La ciudad mexicana de Cuernavaca, punto de encuentro de la pedagogía mundial en los años setenta del siglo XX», *Sembrando Ideas*, 3 (2009), pág. 33.

cas de quienes optaban por educar a sus hijos en el hogar.³⁰ Este vuelco teórico que comenzó a operarse en el pensamiento de Holt supuso, además, que poco a poco sus trabajos dejaran de alcanzar la repercusión que sus libros anteriores habían tenido. El contexto discursivo de pensamiento no era, sin duda, el propicio para la crítica que el pedagogo neoyorquino estaba planteando.

Resulta interesante, con todo, analizar cómo la base teórica del pensamiento de Holt evolucionó, pasando de defender una revolución pedagógica en el aula y una reforma de la estructura escolar, latente en su participación en el movimiento de las escuelas libres, a adoptar una postura de carácter más radical que lo llevó a un acercamiento directo a las prácticas del *homeschooling*.³¹ La principal prueba de este giro puede estudiarse analizando los postulados que Holt esgrimió en su libro de 1972 *Freedom And Beyond*; un libro que rompía con la línea crítica planteada en sus publicaciones de los años sesenta y que abría nuevos frentes de crítica no sólo al desempeño de las instituciones educativas, sino también al discurso que éstas contribuían a reforzar. Así, en las primeras páginas de este trabajo, que fue traducido al castellano como *Libertad y algo más*, Holt señaló que:

Ya no opino que ninguna suma imaginable de reformas escolares pueda ser suficiente para proporcionar una buena educación a todo el mundo o, por lo menos, a todos los niños. La gente, o los niños, reciben mayor educación de la sociedad circundante que del proceso escolar. El sueño de muchos educadores, en el sentido de que las escuelas deben ser lugares donde se preserve y desde donde se disemine la virtud a un mundo que carece de ella, me parece hoy una triste y peligrosa ilusión.³²

Lo que Holt se propuso al inicio de los años setenta era luchar contra la certeza generalizada en occidente «de que la educación, el aprendizaje planificado y con un propósito (...) está y debe estar separado del resto de la vida».³³ Desde su perspectiva, era necesario reivindicar que el aprendizaje era algo que

³⁰ IGELMO ZALDÍVAR, JON. «John Holt (1923-1985): de maestro de escuela a líder del homeschooling», CELADA PERANDONES, Pablo (ed.). *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica, Vol. II*. Soria: Sociedad Española de Historia de la Educación / Universidad de Valladolid / Centro Intercultural de la Cultura Escolar, 2011, pág. 175-183.

³¹ GRAUBARD, Allen. op. cit., pág. 287.

³² HOLT, John. op. cit., pág. 3-4.

³³ *Ibidem*, pág. 89.

no se encontraba afuera y que era posible manipular, estructurar o medir, sino que era algo que estaba dentro del sujeto que aprende, una transformación que tenía lugar en el interior de cada individuo; algo parecido a «una extensión de los poderes naturales».³⁴ La forma en que Holt veía que la educación y el aprendizaje eran comprendidos en la segunda mitad del siglo xx paralizaba de antemano cualquier intento de reforma estructural de los sistemas educativos. La batalla, por tanto, estaba más en el frente epistemológico que en el de las alternativas paliativas que podían articularse para mitigar la destrucción cultural que se operaba en las escuelas. Una pedagogía que respondiera a este desafío debía volcarse, por tanto, en repensar críticamente el significado que el concepto de la educación había llegado a abarcar.

En este sentido, posiblemente el trabajo que mejor representó este intento de Holt por reubicar el debate en torno a las instituciones educativas fue su libro titulado *Instead of Education* de 1976. En una reseña que el propio Holt escribió sobre esta publicación, texto que fue rescatado por Matt Hern en 2008 en su trabajo *Everywhere All The Time: A New Deschooling Reader*, señaló:

Este es un libro a favor del *hacer* –autodirigido, decidido, significativo desde el punto de vista de la vida y el trabajo–, y en contra de la «educación» –aprendizaje separado de la vida activa y realizado bajo presión de chantaje o amenaza, codicia y miedo–. Este es un libro sobre gente que hace cosas, y las hace cada vez mejor; sobre las condiciones bajo las cuales podemos ser capaces de hacer las cosas mejor; sobre algunas de las formas en que, *dadas las condiciones*, otras personas podrían ser capaces de ayudarnos (o nosotros a ellos) a hacer las cosas mejor; y sobre las razones por las que esas condiciones no existen y no podemos hacer que existan dentro de las escuelas obligatorias, coercitivas y de carácter competitivo.³⁵

En el libro *Instead of Education*, lo que Holt se propuso fue alejarse de la tendencia dominante que, a partir de la segunda mitad del siglo xx, comenzó a definir a la educación como algo que alguien da o hace por otros, por su propio bien, con la intención de moldear o dar forma al prójimo y con el objetivo

³⁴ *Ibidem*, pág. 172.

³⁵ HOLT, John. «From Instead of Education», HERN, Matt. (ed.). *Everywhere All the Time: A New Deschooling Reader*. Estados Unidos: AK Press, 2008, pág. 17.

de hacer aprender lo que se piensa que «el otro» debe aprender. Un significado que había quedado asentado como una certeza fuertemente arraigada en la mentalidad de occidente en los años sesenta y setenta y que había alejado el debate pedagógico del estudio del aprendizaje como fenómeno característico de la experiencia humana, para colocarlo en un plano estéril monopolizado por quienes pensaban en nuevos métodos para hacer más eficiente y efectiva la educación, cómo ofrecer más educación a más gente o cómo reformar con mayor rapidez las prácticas o los sistemas educativos existentes. Para Holt había llegado el momento de denunciar la idea equivocada que se escondía detrás del concepto «aprendizaje» que llevaba a asumir que aprender y hacer eran dos diferentes tipos de actos. Esta idea negaba que se aprendiera a hacer algo haciendo algo, lo cual significaba negar el principio básico que definía cualquier aprendizaje. Holt sostenía, por el contrario, que en la pedagogía no existía, en verdad, tal diferencia entre hacer y aprender. De la misma forma que no era posible distinguir entre educación física (hacer) e intelectual (aprendizaje). Y es que estas categorías eran irreales y dañinas, pues sólo en la teoría y por medio de las palabras la mente y el cuerpo podían entenderse como dos elementos separados y diferenciados.

De ahí que Holt no dudara en exponer que «junto con el derecho a la vida, el derecho más fundamental de todos los seres humanos es el del control sobre nuestras opiniones y pensamientos».³⁶ Sólo así, garantizando que cada individuo se pudiera hacer responsable de su propio aprendizaje, sería posible que las personas pudieran decidir con libertad cómo querían explorar el mundo, pensar sobre las experiencias propias y de quienes les rodean, así como dar significado a la vida. Todo lo cual era imposible de llevar a la práctica en un contexto gestionado por educadores, donde se promovía la dependencia del conjunto de la población sobre un grupo endogámico de profesionales que no daban valor al aprendizaje que se escapaba de su control y evaluación.

5. EDUCACIÓN Y LIBERTAD EN EL CONTEXTO PEDAGÓGICO DEL SIGLO XXI

En el inicio del siglo XXI nuevos referentes teóricos quedan por explorar en la pedagogía. A la sombra de las tecnologías en red, parapetados en la crisis financiera del capitalismo desatada en 2008 o como resultado de la erosión del discurso del bien intrínseco de la obligatoriedad escolar, permanecen abiertos

³⁶ *Ibidem*, pág. 18.

frentes epistemológicos que demandan de su reconsideración teórica. En este contexto de pensamiento los trabajos presentados por autores como Freire y Holt poseen una capacidad dispar para servir de sustento teórico a las prácticas pedagógicas que están ganando presencia dentro del imaginario social hegemónico y que están redefiniendo la relación históricamente construida entre educación y libertad.

Así, en la actualidad, permanecen lejos en el tiempo los informes que en la década de los noventa posicionaban a la educación como el elemento crucial para la cohesión intercultural, la paz mundial, la moralidad universal y la libertad individual y social.³⁷ La lógica pedagógica de que una buena educación lleva al desarrollo y el progreso, emancipa las conciencias y saca de la pobreza a los pueblos oprimidos, se muestra caduca como consecuencia de la acumulación de experiencias que corroboran precisamente la decadencia de las grandes narraciones pedagógicas. Es posible cuestionar, por tanto, el discurso asentado durante la segunda mitad del siglo xx basado en la certeza de que la educación –definida, diseñada e impartida por los estados y las grandes instancias internacionales– guarda estrecha relación con la libertad. Un fenómeno cuyo fundamento, para Zygmunt Bauman, se expresa de la siguiente forma:

La apuesta de hacer a los individuos universalmente morales al dejar su responsabilidad moral en mano de los legisladores fracasó, al igual que la promesa de que todos serían libres en el proceso. Ahora sabemos que siempre enfrentaremos dilemas morales sin soluciones claramente buenas (esto es, soluciones de consenso universal, no cuestionadas), y que nunca tendremos la certeza de encontrar dichas soluciones, ni siquiera de saber si sería bueno encontrarlas.³⁸

Así, el propio imaginario social postmoderno ha propiciado, como condición de posibilidad, la consolidación de nuevos marcos teóricos de referencia que permiten abordar los vértices del pensamiento pedagógico. La crítica al desempeño de las instituciones y su capacidad para dar significado a la existen-

³⁷ DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996; UNESCO. *World Education Report. The right to education: towards education for all throughout life*. Paris: UNESCO Publishing, 2000.

³⁸ BAUMAN, Zygmunt. *Ética Posmoderna*. Madrid: Siglo XXI Editores, 2005, pág. 19.

cia moderna, el discurso educativo relativista o el giro tecnológico operado a la sombra de las tecnologías de la pantalla, conforman el andamiaje discursivo de sospecha sobre la educación que se ha configurado en las últimas décadas. No parece que éste sea el tiempo, por tanto, para la expansión de la educación institucional; ni siquiera de la promoción de la educación como promesa de emancipación desinstitucionalizada. Sucede que la capacidad que los seres humanos tienen para controlar y medir los procesos de enseñanza-aprendizaje es limitada. Y es que la base que sostiene el proceso por medio del cual los seres humanos aprenden es más compleja, profunda y misteriosa de lo que se decía tiempo atrás. Queda al descubierto, además, que las dinámicas institucionales son útiles, por encima de todo, para gestionar la vida en sociedad de los individuos, normativizar los cuerpos, dar valor a unos aprendizajes en detrimento de otros, definir pautas de comportamiento o incluso implantar un orden social determinado por los logros que los sujetos realizan en el seno de una institución, y no tanto para aprender libremente. Lo que en palabras de Xavier Laudo significa que, llegados a este punto, «quizá todos deberíamos contemplar la hipótesis de que las generaciones nacidas y crecidas al calor de la condición postmoderna *no van a poder* educar en las mismas coordenadas desde las que lo han hecho las precedentes». ³⁹

A todo lo cual es preciso añadir un aspecto sumamente relevante: el contexto tecnológico en la última década ha experimentado una transformación de gran importancia. Como señala Juan Freire: «La apropiación de amplios sectores de la población de la tecnología y medios digitales ha provocado cambios en los procesos que afectan a la producción, distribución, comunicación y uso del conocimiento». ⁴⁰ Si en la segunda mitad del siglo xx, como ya se ha señalado al principio de este texto, la finalidad de los avances tecnológicos estaba ligada a la superación de las barreras del espacio y el tiempo, en la primera década de este nuevo siglo lo que la tecnología se propone es articular redes cada vez más complejas que conecten a individuos que permanecen en distintos espacios entre ellos y con la información que deseen adquirir o necesiten para trabajar, estudiar o saciar la curiosidad. Lo que lleva a pensar el hecho de que «utilizar juntos una tecnología convivencial significa

³⁹ LAUDO CASTILLO, Xavier. «La hipótesis de la pedagogía postmoderna. Educación, verdad y relativismo», *Teoría de la Educación*, 23 (2011), pág. 62.

⁴⁰ FREIRE, Juan. «Educación Expandida y nuevas instituciones: ¿Es posible la transformación?», ZEMOS 98. *Educación Expandida*. Sevilla: ZEMOS 98 y Universidad Internacional de Andalucía, 2012, pág. 72.

transformarse y transformar la realidad; la propia realidad y, en un sentido más amplio, la realidad que nos rodea». ⁴¹ Todo lo cual configura un nuevo contexto para pensar la tecnología que tiene importantes repercusiones para la educación, ya que ésta se posiciona ahora como un «intermediario» más entre otros; precisamente en un tiempo en el que la figura de los «intermediarios» se desvanece ante la imperante tendencia al acceso directo a las fuentes de información y a los objetos de aprendizaje.

Todo lo cual guarda estrecha relación con la pérdida de significado que han experimentado en la última década conceptos como el progreso y el desarrollo. En plena crisis económica y social, la promesa del progreso de la historia se muestra como un equívoco y pocas son las evidencias que corroboran esta inercia de la civilización. Fenómeno que conlleva, a su vez, un descrédito creciente del motor que la modernidad industrial de la segunda mitad del siglo xx situó para el impulso del progreso, esto es, la educación institucional. Tanto es así que la relación de causa efecto entre mejora de la educación ofertada por los estados y el progreso social queda rota en un tiempo histórico donde gana presencia un imaginario pedagógico más centrado en procesos como el decrecimiento o el desaprendizaje.

En este contexto pedagógico la relevancia que los trabajos de Freire y Holt poseen dista significativamente. Así, al tiempo que la retórica freiriana difícilmente encuentra cabida en un discurso educativo líquido, normativamente flexible y cuyo fin depende de las circunstancias cambiantes de cada cultura, contexto político, individuo y sociedad, la base teórica desarrollada por Holt bien puede servir de referencia teórica e histórica entre quienes indagan en nuevas formas de pensar el aprendizaje más allá de la educación, la enseñanza y la pedagogía. Y es que Holt en su planteamiento teórico señala con claridad que el exceso de normatividad heterónoma en el proceso de aprendizaje pervierte, por regla general, la capacidad innata que los seres humanos tienen para aprender. Por tanto, lo más que el entorno institucional puede preocuparse por garantizar es la posibilidad que cada individuo en sociedad tiene de buscar su camino que le llevará a encontrar sus propios aprendizajes.

Freire, por su parte, en sus más destacados trabajos, no vislumbra un escenario pedagógico de estas características. La educación, en su versión más crítica, se posiciona en su pensamiento como un garante de la libertad que cada individuo y sociedad puede alcanzar. El que aprende necesita de alguien que le

⁴¹ IPPOLITA. *En el acuario de Facebook*. Madrid: Enclave de Libros, 2012, pág. 193.

enseñe, y viceversa, y la dinámica que se establece entre los sujetos que participan en el acto de enseñar y aprender es precisamente la educación. La realidad social, dentro de las categorías analizadas por Freire, se presenta como un elemento objetivo que es posible conocer por aquellos que han sido liberados por medio de la educación. Todo lo cual hace que el pensamiento del pedagogo brasileño difícilmente encuentre sustento en el contexto epistemológico del inicio del siglo XXI.

6. CONCLUSIONES

Se señalaba al inicio del texto el desequilibrio de partida que arrastra todo intento por estudiar por analogía teórica el pensamiento de Freire y Holt. La figura de Freire es todavía hoy para la pedagogía fuente de esperanzas y alimento para la fe en la posibilidad de una reforma que, de una vez por todas, estructure un modelo educativo que lleve a la libertad elegida por los pueblos y las personas que los conforman. Es cierto que para el establecimiento de este marco pedagógico liberador, dirán los seguidores del pedagogo brasileño, primero tienen que darse las transformaciones sociales y políticas pertinentes que puedan posicionar a la educación liberadora como corriente pedagógica hegemónica. Un condicionante que corrobora, en última instancia, la crítica que ya en los años setenta un autor como Iván Illich, cuyo pensamiento en su día sirviera de inspiración para Holt, lanzó a la base misma de la pedagogía de su amigo Freire con el fin de desmontar su propuesta pedagógica transformadora: «si la educación transforma, tiene el poder de transformar sólo porque mantiene aquello que transforma».⁴²

El contexto pedagógico, político, cultural y social en el que Holt y Freire publicaron sus más afamados trabajos críticos con las instituciones educativas ha cambiado. La educación, cada vez con mayor claridad, ha dejado de presentarse como una pieza clave para la consecución del bien común en el mundo occidental. Asimismo, la desconfianza respecto al bien intrínseco del proceso educativo se hace cada vez más presente en espacios que rechazan las fórmulas institucionalizadas de enseñanza-aprendizaje. Entrado el siglo XXI amplios sectores de la sociedad aceptan que más allá de los modelos educativos institucionalizados se abre un espectro de posibilidades que permiten a los

⁴² FREIRE, Paulo; ILLICH, Iván. *La Educación. Auto crítica de Paulo Freire e Iván Illich*. Buenos Aires: Galerna-Búsqueda de Ayllu, 2002, pág. 41.

individuos iniciarse en la búsqueda de un camino personal por el que conducir su existencia. Así, al tiempo que los sólidos referentes y sus modernas instituciones están perdiendo autoridad en el imaginario social y pedagógico del presente, no son pocas las iniciativas que indagan en espacios y procesos que ayuden a quien se inicia en el aprendizaje a desarrollar su inteligencia sin agravios comparativos, ni fines o competencias pedagógicas definidas.

De ahí que al observar el efecto de sentido –propuesto por Jorge Larrosa al principio del texto– que se produce hoy al poner juntos los libros de Freire y Holt en la imaginaria biblioteca de la pedagogía, puede percibirse que el modo en que los trabajos de ambos autores responden al presente y lanzan nuevos interrogantes al futuro es dispar. Freire apenas contribuye a pulir nuevos métodos que reformen la manera en que las personas aprehenden la realidad social y cultural de un momento. No pone en cuestión la capacidad que los objetos culturales o la propia realidad social tienen para almacenar el conocimiento que una vez adquirido por el educando contribuirá a su emancipación y liberación. De ahí que para Freire sean tan necesarios los intermediarios educativos que estructuren el proceso que permita a los ignorantes alcanzar o aprehender el mundo de conocimientos que les rodea. Y es que en función de esta perspectiva pedagógica son los educadores en su papel de intermediarios los que ayudan a las personas a despojarse de los mitos culturales que las confunden y a ver los obstáculos que impiden su percepción clara de la realidad.

En este sentido cabe preguntarse: ¿Y si la fuente del conocimiento no estuviera en los objetos culturales, ni en el medio natural, ni en la realidad social? ¿Y si el rol del intermediario educativo no fuera imprescindible? ¿No será entonces que el motor o fuente del conocimiento está en el interior de cada persona que aprende, que las instituciones educativas y el aprendizaje planificado atontan y que se puede enseñar desde la ignorancia?

A estas cuestiones responde el pensamiento de Holt; o mejor dicho, intentan articular respuestas los trabajos que publicó Holt a partir de su paso por el CIDOC de Cuernavaca al inicio de los años setenta. A partir de este momento sus libros se centraron en resituar el foco central del debate pedagógico. Frustrado por los intentos reformistas su pensamiento dio un giro que lo alejaría de la reforma de las estructuras institucionales para iniciar una exploración de las posibilidades que los seres humanos poseen para desarrollar su innata capacidad para aprender. Descarta, a partir de entonces, estudiar el potencial que la educación tiene para el cambio político y el desarrollo de una conciencia crítica e incita a las familias a que se hicieran cargo del aprendizaje de sus hijos al margen de estructuras educativas al uso. Aprender es para Holt trabajar la

disciplina de la imaginación y la creatividad, y para tal fin las instituciones educativas y los procesos educativos reglados no sólo no contribuyen en modo alguno, sino que son perniciosos y fomentaban que la desidia, la pereza y la holgazanería se asienten en el ánimo de los aprendices.

Por lo tanto, el pensamiento pedagógico de Holt, visto en perspectiva, puede decirse que guarda relación con las tesis que en las últimas décadas han presentado autores como Raoul Vaneigem, Jacques Rancière y el propio Iván Illich. Todos ellos rechazan frontalmente los procesos institucionales de educación que mutilan la inclinación de los seres humanos al libre aprendizaje. Vaneigem, por ejemplo, señala: «No hay niños estúpidos, sólo hay educaciones imbéciles». ⁴³ A lo que Rancière, en defensa de la igualdad de las inteligencias, añade: «el equilibrio armonioso de la instrucción y de la educación es la de un doble atontamiento». ⁴⁴ Situación que para Illich conlleva que:

Si la gente está pensando seriamente en desescolarizar sus vidas, y no sólo en escapar de los efectos corrosivos de la escolarización obligatoria, nada podría hacer mejor que desarrollar el hábito de poner un signo de interrogación junto a todo discurso referido a las «necesidades educativas» o «necesidades de aprendizaje» de la gente joven, o sobre su necesidad de «prepararse para la vida». ⁴⁵

Es por eso que, analizando el contexto discursivo de la educación que comienza a configurarse al inicio del siglo XXI, no son pocos los factores que, si bien corroboran que Freire cuenta con una ventaja en el marcador de dos tantos, llevan a pensar que aún está por ver lo que sucederá en el partido de vuelta. Y es que los postulados freirianos llegan a este segundo encuentro en un tono físico bajo, quizá fatigados y faltos de motivación. Mientras que Holt y sus tesis pedagógicas se muestran en mejor forma, sabedor que quedan 90 minutos por jugar en su casa, con el estadio lleno y el público a favor. Está claro que el fútbol es fútbol, que juegan once contra once, que si la pelotita no quiere entrar no entra, pero también que no hay rival pequeño, y que hasta que el árbitro no pita el final no termina el encuentro.

⁴³ VANEIGEM, Raoul. Op. cit., 2001, pág. 50.

⁴⁴ RANCIÈRE, Jacques. Op. cit. 2010, pág. 59

⁴⁵ ILLICH, Iván, Op. cit. 1995, pág. x.