CARLOS ALBERTO TORRES

PAULO FREIRE EDUCACION Y CONCIENTIZACION

EDICIONES SIGUEME - SALAMANCA - 1980

PEDAGOGIA Y SOCIEDAD 10

En homenaje
a César, María Marta y Mónica,
amigos comprometidos con la concientización
del hombre latinoamericano.

Apartado 332 - Salamanca (España)
ISBN: 84-301-0806-8 Ediciones Sígueme
Depósito legal: S. 264 - 1980
Printed in Spain
Imprime: Gráf. Ortega - Polígono El Montalvo - Salamanca

Contenido

Prólogo

La presente antología que el lector tiene entre sus manos, reúne textos de Paulo Freire publicados en revistas, artículos ocasionales, entrevistas, papers *elaborados para universidades o mimeógrafos de conferencias dictadas en lugares diferentes y ante auditorios distintos.*

Estos textos poseen dos características en común. En primer lugar, son en la actualidad prácticamente inhallables, sea porque muchas revistas donde aparecieron (tales como Víspera, Perspectivas de Diálogo, etc) han sido clausuradas en virtud de las condiciones políticas de ciertos regímenes en América latina, o sea porque otras, aun existentes (tales como SIC, Contacto, Mensaje, etc.), no reimprimen estos materiales. En segundo lugar, no fueron recogidos en los textos conocidos de Paulo Freire (Educación como práctica de la libertad, Pedagogía del oprimido, Extensión o comunicación, *etc.), a pesar de su gran valor como jalones de su biografía intelectual. Biografía de un pensamiento que se profundiza, que se ahonda, que se radicaliza con un dinamismo incesante.*

De aquí que uno de los propósitos principales de esta antología sea rescatar, para el lector interesado, textos de Paulo Freire que hoy, a más de diez años de su redacción, poseen una riqueza y actualidad sorprendentes.

Además, estos textos conservan el sabor de lo informal. Son textos de tránsito, nunca pensados para ser publicados o incorporados a una antología y menos aún, producto de un programa de investigación explícito y constreñido a cánones académicos. Muy por el contrario. Responden bien a un cuestionario elaborado por la Unesco, a una plática informal con un grupo de alumnos, o a una entre-

vista mantenida con un reportero amigo en el intermezzo *de algún congreso o reunión internacional. Cada texto tuvo un motivo y una ocasión distinta que hemos pretendido exhumar en notas a pie de página.*

Este volumen está dividido en tres partes, dedicadas a otros tantos grandes temas: las bases antropológicas para la educación liberadora, la vinculación entre pedagogía y política y las bases metodológicas para la educación liberadora. Cada una de ellas se abre con un estudio preliminar, donde se examinan las coordenadas fundamentales del pensamiento freireano en torno al tema en cuestion, e incluye una amplia selección de textos de Paulo Freire.

Finalmente aparece una bibliografía de referencias sobre Paulo Freire, que recoge su producción intelectual a través del tiempo, así como la ingente producción de libros y artículos sobre su pensamiento.

Está dividida igualmente en apartados, para facilitar el estudio de aspectos determinados de la elaboración freireana.

La hipótesis más general que orientó la preparación de este trabajo y con la cual hemos abordado el pensamiento de Paulo Freire, es que no se entiende éste sino como una perspectiva analítica, comprensiva y totalizadora, es decir, no se puede comprender una faceta de su obra pedagógica —verbigracia, el método— si no se sitúa en la trama total de su obra, en unión con todos los elementos teóricos que lo fundamentan, y particularmente con su progresiva, decisiva y cada vez más rica comprensión del materialismo histórico.

En la medida que es un pensamiento para la práxis, el método se constituye, por derecho propio, en el instrumento de esta práxis, en el canal por medio del cual se vinculan, por decirlo en clave gramsciana, los sectores intelectuales con los sectores populares en una tarea conjunta, dialéctica y dialógica —gustaría decir Freire— en búsqueda de construir una nueva hegemonía social.

Como nos muestra la historia reciente de América latina, las clases dominantes no pueden aceptar una pedagogía con estas características, de ahí que el pensamiento de Paulo Freire sea proscrito en muchos países del continente, y muchos educadores de base que impulsaron esta pedagogía sean perseguidos, secuestrados y aún muertos. Hacia todos ellos, anónimos pedagogos de la conciencia crítica en América latina, vaya nuestro homenaje y reconocimiento. Y, como testimonio de la importancia y la estatura de Paulo Freire para toda una generación de educadores, vale la pena cerrar este breve prólogo con el impulso épico que el escritor Carlos Pellicer otorgó a su prosa cuando, refiriéndose a la revolución mexicana —una revolución, cualquier revolución—, escribió en 1920:

«El que dió libertad al fuego para incendiar, para destruír la sombra construída con mentiras. El capitán de los colores con voz y voto, el que en medio de la noche hizo estallar el sol».

¿Quién sino el poeta, puede expresar en una breve imagen la riqueza y el impácto de la pedagogía del oprimido, la pedagogía de la liberación, en la educación contemporánea?

I

BASES ANTROPOLOGICAS PARA UNA EDUCACION LIBERADORA

Estudio preliminar
Conciencia y educación

Carlos Alberto Torres

En diferentes lugares y desde múltiples ópticas se reconoce en Paulo Freire al «pedagogo de la conciencia» [1]. Sin embargo esta afirmación merece ser considerada más detenidamente para evitar que se convierta en un *slogan* vacío y sin sentido. La praxis educativa aparece muy a menudo como dirigida hacia la conciencia, como si ésta fuera la «materia prima de la educación». Es evidente también que Paulo Freire ha insistido en diversas ocasiones sobre la entidad filosófica de la conciencia, sus posibilidades y límites y, sobre todo, el sentido de su transformación [2]. Lo importante es abordar el complejo tratamiento de la conciencia en términos que faciliten la comprensión de esta problemática, verdadero epicentro del esfuerzo freireano y llave para la comprensión, no sólo del proceso concientizador del que nos habla, sino y sobre todo, de su pensamiento global y totalizante.

1. Cf. A. Silva, *¿Por qué un dossier Freire-Illich?:* Cuadernos de Pedagogía (Barcelona) 7-8 (1975) 2-3; puede consultarse también J. Barreiro y otros, *Conciencia y revolución. Contribución al proceso de concientización del hombre en América latina. Ensayos sobre la pedagogía de Paulo Freire*, Buenos Aires 1974. Desde un ángulo filosófico, véase M. Bardaro, *Paulo Freire y el pensamiento existencial:* Boletín Filosófico (Resistencia, Argentina) 3 (1971) 45-52 (incluido en C. A. Torres, *Lectura crítica de Paulo Freire. Antología de ensayos latinoamericanos sobre la pedagogía de Paulo Freire*, Río de Janeiro 1978; también puede consultarse S. Sawyer, *Freire visto desde un ángulo fenomenológico:* Logos (México) IV/12 (1976) 71-82. Por último puede considerarse nuestra obra *Paulo Freire: pedagogía y sociedad. Un estudio sobre la alfabetización problematizadora de Paulo Freire. Notas de investigación*, en prensa.

2. Cf. nuestros artículos: *A dialéctica hegeliana e o pensamento lógico-estructural de Paulo Freire:* Sintese (Río de Janeiro) III/7 (1976) 61-79, y también *Servidumbre, autoconciencia y liberación:* Franciscanum (Bogotá) XVII/54 (1976) 405-478; allí desarrollamos en detalle el argumento freireano sobre las posibilidades de transformación de las conciencias.

1. *Fenomenología de la conciencia. Supuestos*

Es difícil explicitar el conjunto de supuestos fenomenológicos de los cuales parte Paulo Freire sin caer en la tentación de desvincularlos (quizá por su mayor nivel de abstracción) del conjunto de ideas-fuerza que abonan su teoría pedagógica. Cuando Freire se refiere a la conciencia nunca deja de lado la problemática del conocimiento, dado que el primer supuesto del cual parte es que la conciencia reflexiva (la conciencia existenciada) es el instrumento perceptivo-cognoscitivo del hombre; dice así:

> ...Es muy, pero muy importante notar que el conocimiento existe porque con su poder reflexivo puede saber. ...En vez de transferirle simplemente el conocimiento existente, es necesario invitar a la conciencia a que asuma la actitud positiva y generadora sin la cual es imposible crear conocimientos [3].

Sin duda alguna un problema básico es la conciencia de la mismidad. Sartre, por ejemplo, en varios pasajes de su obra acentúa el hecho de que el modo de existir de la conciencia es el ser consciente de sí misma. La conciencia es conciencia de sí en tanto que es conciencia de un objeto trascendente [4]. Este primer supuesto se conjuga en Paulo Freire con un segundo supuesto: la conciencia es una entidad cuyo objeto no es ella misma (so pena de caer en la tensión subjetivista), sino un objeto que está fuera de ella, un objeto trascendente. La objetividad de la conciencia, paradójicamente, no está en ser sí-misma sino en ser «conciencia de algo», con más precisión, en ser «conciencia de otro» [5]. En otras palabras, podemos decir que la conciencia sólo es y existe en cuanto tal en la medida que es conciencia de un objeto. De esto se puede inferir, como hace Freire, que su existencia no es la de un ser-en-sí (de suyo opaco y cerrado) sino una existencia capaz de darse cuenta de sí misma únicamente en la confrontación, presencia y experiencia de un objeto. El tercer supuesto es la base de la antropología política freireana [6]. Para decirlo en palabras de Paulo Freire, se podría enunciar así: conciencia y mundo se constituyen mutuamente. Por eso dirá que el hombre «existe en y con el mundo» [7]. Este existir en y con el mundo es el que da sentido a la actividad histórico-práctica del hombre. Filosóficamente, la experiencia es el punto intermedio del cual procede el conocimiento de la realidad. Es el encuentro (dialéctico) entre la conciencia intencional y el mundo que se afirma, el mundo que se pronuncia en la palabra. La existencia es el encuentro sostenido entre ambos, implica un constante esfuerzo mutuo de afirmación y respuesta y por lo tanto implica la producción objetiva de un resultado en esa interacción hombre-mundo: el conocimiento y la praxis. Dice al respecto Freire:

> Porque admira el mundo, por eso lo objetiva, porque capta y comprende la realidad y la transforma con su acción-reflexión el hombre es un ser de la praxis. Más aún, el hombre es praxis... Su vocación ontológica que debe existenciar es la de sujeto que opera y transforma el mundo. Sometido a condiciones concretas que lo transforman en objeto, el hombre estará sacrificando su vocación fundamental [8].

Esta última referencia a la praxis, reiteradamente expuesta en la obra freireana, es la revaloración del sentido de transformación del mundo, conforme lo desarrolló el materialismo histórico. Esto lo dice, casi poéticamente, Ernani María Fiori cuando afirma:

3. Cf. Hartung-Ohliger, *Bibliografía de referencia sobre Paulo Freire:* Revista del CEE (México) (1973) 105.
4. Véase, por ejemplo, R. Denoon (ed.), *The philosophy of Jean Paul Sartre*, New York 1965, especialmente 51-55.
5. Hegel había anticipado genialmente esta problemática (netamente fenomenológica y existencial) cuando desarrolló el tema de la conciencia (razón). Esa conciencia, para poder nutrirse y transformar el mundo de la naturaleza y el propio mundo cultural que había creado, tenía que convertirse en *autoconciencia*, es decir, pasar de su situación de conciencia en sí a una situación de conciencia en y para sí. Esta segunda situación (en y para sí) le permitirá al sujeto el reconocimiento (de sí y de las otras autoconciencias) y la transformación (del entorno sociocultural). Ahora bien, el sujeto puede convertirse en verdadera autoconciencia cuando puede trascender, luego de haberlas reconocido, las limitaciones de su entorno: «La personalidad comienza cuando el sujeto tiene conciencia de sí no meramente como algo concreto, determinado de alguna manera, sino como yo abstracto, en el cual toda limitación y validez concreta es negada y carece de valor. En la personalidad está, por lo tanto, el saber de sí como objeto. Pero como objeto que ha sido elevado por el pensamiento a la simple infinitud y es por ello puramente idéntico consigo mismo» (G.W.Fr. Hegel, *Principios de la filosofía del derecho*, Buenos Aires 1975, 71. Para un desarrollo completo de esta temática, además del texto clásico *Fenomenológia del espíritu* del mismo Hegel (México 1968), puede consultarse el excelente y didáctico comentario de H. Raurich, *Hegel y la lógica de la pasión*, Buenos Aires 1976, especialmente 120-155.
6. Véase nuestro trabajo *Conciencia e historia: la praxis educativa de Paulo Freire (antología)*, México 1977, especialmente 48-62, donde desarrollamos en detalle las notas características de la antropología freireana; para ampliar este punto puede consultarse el excelente ensayo de F. Franco, *El hombre, construcción progresiva*, Madrid 1963, especialmente 45-83.
7. Cf. P. Freire, *Acción cultural para la libertad*, edición a cargo de J. Barreiro, Buenos Aires [2]1975, 55.
8. P. Freire, *La concepción problematizadora de la educación y la humanización*, en *Cristianismo y sociedad*, Montevideo 1968, 18.

> Antes del mundo consciente, la conciencia es vacío total; fuera de la conciencia del mundo, éste es ausencia sin nombre. Juntos, conciencia y mundo, asoman a la realidad. Uno no se pierde en el otro, perdiendo su identidad: se identifican uno a través del otro [9].

Los tres supuestos fenomenológicos son un verdadero anticipo de los fundamentos de las técnicas de reducción-codificación-descodificación usadas en el método psico-social de alfabetización de adultos. Dado que la conciencia se mueve en la esfera de *relaciones* y no de *contactos* (como haría el animal) posee connotaciones de pluralidad, criticidad, consecuencia y temporalidad [10]. Estas connotaciones de la conciencia permitirá asociar íntimamente el proceso de la concientización, en el inicio de su trayecto práctico, con la reducción fenomenológica. Adelantemos un poco el sentido fenomenológico de la *reducción conciencial* para que apreciemos, al menos provisoriamente, el alto valor que tendrá para el desarrollo de la conciencia crítica. Dice Merleau Ponty:

> La reducción fenomenológica es la resolución, no de suprimir sino de poner en suspenso y como fuera de acción todas las afirmaciones espontáneas en las cuales vivo, no para negarlas, sino para comprenderlas, para explicitarlas. Cuando efectuo la reducción fenomenológica no me transporto del mundo exterior al yo considerado como una parte del ser, no sustituyo la percepción interior por la percepción exterior; trato de hacer aparecer y explicitar en mí esa fuente pura de todas las significaciones que constituyen a mi alrededor el mundo y forman mi yo empírico [11].

Paulo Freire siempre se mostró muy interesado por las posibilidades históricas de una conciencia [12]. Estas surgen en el marco de un proceso por el cual la conciencia psicológica (individual) efectúa un movimiento frente a las cosas, frente a la realidad objetiva, con el propósito de conocerlas. A su vez, éstas interpelan a dicha conciencia psicológica, la desafían; sin embargo esas cosas no se presentan en su inmediatez sino en un proceso de pseudo-concreción [13], como cubiertas por una pátina indeleble. Así la

9. Cf. P. Furter-E.M. Fiori, *Educación liberadora: dimensión política*, Buenos Aires 1975, 29.
10. Cf. P. Freire, *Cambio*, Buenos Aires 1976, 63-65.
11. M. Merleau-Ponty, *La fenomenología y las ciencias del hombre*, Buenos Aires 1969, 36-37.
12. Desarrollamos en detalle este aspecto en nuestro artículo *La dialéctica hegeliana y el pensamiento lógico-estructural de Paulo Freire:* SIC (Caracas) XXXIX/383 (1976) 116-122.
13. Sin duda alguna, Paulo Freire se ha inspirado para la comprensión del proceso epistemológico en el sugerente estudio de Karel Kosic, *Dialéctica de lo concreto*, México 1969, especialmente la I parte.

esencia de las cosas alternativamente se manifiesta y oculta a la impresión conceptual de la conciencia. Este doble movimiento (de la conciencia hacia las cosas, y de las cosas mismas hacia la conciencia) configura un momento en el proceso del conocimiento.

Trataremos de formalizar, conforme a las indicaciones de Paulo Freire en toda su obra, este proceso de conocimiento, especialmente referido (pues se analiza el proceso gnoseológico conforme al proyecto educativo subyacente) a las posibilidades históricas de la conciencia y sus posibilidades por ende de transformación. La conciencia tiene un proceso en el cual podemos encontrar un primer nivel o movimiento que los fenomenólogos (y Freire) denominaron *intencionalidad.* Toda conciencia, al ser conciencia de lo objetual, es una conciencia lanzada hacia «lo otro», siempre se encuentra proyectada hacia las cosas. Esta primera posibilidad histórica de la conciencia (que la exime del nihilismo inmovilista y subjetivista) es una posibilidad fundante en términos «genéticos»; si la conciencia tuviera sólo esta determinación «intencional» sin ningún otro complemento, podría llegar a quedar perdida en el mundo de los objetos. En términos freireanos, quedaría con una comprensión ingenua y mágica de la realidad. Ingenua porque no podría comprender sus conexiones causales, aunque haya indagado, quizás por la experiencia, dichas causas, y mágica porque al no comprenderla se siente dominado por las cosas, le atribuye un poder exterior, como un *deus ex machina,* y les rinde pleitesía; el corolario de este acontecimiento es la total falta de criticidad en las conciencias. Pero, además de ésta, se abre una segunda posibilidad para toda conciencia: la conciencia puede transformar la cosa-en-sí (contemplada en el primer acto intencional inmediato) en objeto-de-conocimiento. A esta segunda posibilidad histórica se la denomina *objetividad.* La conciencia realiza un inventario de los objetos que la rodean; es en este nivel o movimiento una conciencia descriptiva (omitimos adentrarnos en la problemática, más sartriana, de la «conciencia emocional» y de la «conciencia imaginativa») [14]. La conciencia capta así la apariencia fenoménica del mundo objetivo. Estamos aquí en el terreno de la *doxa* u opinión y no en el terreno de la *episteme* o sea, estamos a nivel de la comprensión vulgar de la realidad y no alcanzamos todavía *el umbral de la ciencia.*

Existe entonces una tercera posibilidad histórica que presupone, indefectiblemente, las dos anteriores y se denomina *criticidad.* Aquí la conciencia atraviesa la cosa identificada en un esfuerzo por conocer sus componentes internos; ya dejamos el

14. Cf. J.-P. Sartre, *Les mouches*, Paris 1963, 23 s.

nivel del mero identificar o reconocer los objetos —el nivel al cual se llega con la objetivación— y ahora se tiende a descubrir las leyes del movimiento de las cosas en sí. Esta posibilidad histórica, cualitativamente superior a las anteriores, despeja el camino para la práctica científica. La cuarta y última posibilidad histórica la constituye la *trascendentalidad.* Dice al respecto Freire:

> La trascendentalidad en este contexto significa la capacidad de la conciencia humana en trascender las limitaciones de la configuración objetiva. Sin esta intencionalidad trascendental la conciencia de que existen para ella limitaciones sería imposible. Por ejemplo, yo soy consciente de la manera en que me limita la mesa en que escribo, solamente porque puedo trascender sus límites y focalizar mi atención sobre ella [15].

Esto nos lleva a la última gran intuición freireana, intuición que configura el último gran supuesto fenomenológico. La conciencia psicológica es una conciencia trascendental que va determinando su existencia en cada momento [16]. Esto presupone que una vida consciente se va revelando poco a poco a la manera de una creación *ex nihilo* de tal forma que no se trata de un acto de mera interpretación de datos sino de un proceso constante de creación y recreación de dicha conciencia. Aquí anida, en principio, el optimismo freireano sobre las transformaciones que puede ir sufriendo una conciencia, sea por medio del reflejo de los cambios histórico-estructurales (de la conciencia intransitiva a la transitiva-ingenua), sea por medio de un trabajo educativo (de la conciencia transitiva-ingenua a la conciencia transitiva-crítica), sea, por fin, mediante la inserción activa en los procesos sociales (de la conciencia transitiva-crítica a la conciencia política o conciencia de la totalidad relacional compleja) [17].

2. *¿Alfabetización o educación para la concientización?*

El conplejo proceso analizado anteriormente es incompleto si a este enfoque de tono fenomenológico no le incorporamos un enfoque filosófico más amplio, con el conjunto de interligazones y desarrollos que Freire logra ensamblar cuando aborda el perfil antropológico del educado-educador [18]. Obviemos entonces abundar más en estos supuestos freireanos y pasemos a considerar el falso dilema que consignamos como título de este capítulo.

Muchos educadores se interrogan y releen la obra de Paulo Freire tratando de resolver lo que en sí es una falsa disyuntiva: ¿cuál es el propósito de la tarea pedagógica: alfabetizar o concientizar? ¿se pretenderá encubrir bajo los mecanismos alfabetizadores, técnicas de transformación o manipulación de conciencias conforme a fines «inconfesables»? ¿cuál es la propuesta final de Paulo Freire: transformar las conciencias o provocar una revuelta política? Estos y muchos interrogantes más subyacen al falso dilema planteado, e incluso son la base de ciertas críticas efectuadas a Paulo Freire por distintos educadores «razonables» [19]. Corresponde efectuar, al menos propedéuticamente, alguna definición de los términos en juego. ¿Qué entiende Paulo Freire por concientización, alfabetización y educación? Un largo párrafo del mismo Paulo Freire aparece como suficientemente esclarecedor de su posturas frente al fenómeno de la concientización:

> Este primer nivel de aprehensión de la realidad es la *prise de conscience.* La toma de conciencia de la realidad existe, precisamente, porque como seres situados, fechados, como dijo Gabriel Marcel, los hombres están con y en el mundo, espectándolo. Esta *prise de conscience* no es todavía la concientización. Esta es la *prise de conscience* que se profundiza. Es el desarrollo crítico de la *prise de conscience* por esta razón, la concientización implica la superación de la esfera espontánea de aprehensión de la realidad, por una crítica que la realidad se da ahora como un objeto cognoscible en que el hombre asume una posición epistemológica; en que el hombre busca conocer. La concientización, así, es el *test* del ambiente, de la realidad; cuanto más se concientiza uno, tanto más desvela la realidad, tanto más penetra la esencia fenoménica del objeto frente al cual se encuentra para analizarlo. Por eso mismo la concientización no es estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual, por lo tanto intelectualista: es por esto por lo que la concientización no puede existir fuera de la *praxis*, esto es, fuera de la acción-reflexión, como unidades dialéctizadas permanentemente constitu-

15. P. Freire, *Acción cultural...*, 57, nota 28.
16. Sartre afirmó, para volver a las comparaciones, que «la conciencia trascendental es una espontaneidad impersonal»: *The trancendence of the Ego*, New York, 58.
17. Consúltese, para ver la transformación de las conciencias, el breve y didáctico folleto titulado *Educación y concientización*, México s. f., especialmente 23-24.

18. La importancia de las corrientes filosóficas que han constituido el *background* de Paulo Freire dista mucho de ser bien tratado con los párrafos expuestos más arriba. En distintos lugares existen buenos ensayos sobre el tema. Véase al respecto el citado libro de F. Franco, especialmente 7-45. Un esfuerzo interesante es, al respecto, el de L. Pantoja, en su artículo *Educação e conscientização:* Sintese (Río de Janeiro) XI/5 (1975) 53-85. Puede consultarse, por último, nuestro *paper: Las corrientes filosóficas que fecundan la filosofía de Paulo Freire*, en *Ocassional papers*, Toronto, próxima edición.
19. «Entonces no le hablaba de serpientes boas ni de bosques vírgenes, ni de estrellas. Me colocaba a su alcance. Le hablaba de golf, de bridge, de política y de corbatas. Y la persona grande se quedaba muy satisfecho de haber conocido un hombre tan *razonable*»: A. de Saint-Exupéry, *El principito*, Madrid 1971, 13.

yendo la forma de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres. Por ello mismo la concientización es compromiso histórico. No hay concientización sin compromiso histórico. De ahí que la concientización sea también conciencia histórica [20].

Freire resume aquí a grandes rasgos su opinión del proceso de concientización. Hurgando en el contexto de su obra, podríamos agregar algunos elementos más. Por una parte, hasta ahora nos ha dicho que no sólo es reconocimiento, develación de la realidad, sino que va necesariamente acompañado de una praxis sobre la realidad [21]. Luego afirma que es conciencia histórica. Es decir, que es el proceso por el cual una conciencia que pertenece al tiempo, que es temporal, decide mojarse en él, empaparse de la cotidianidad, pero ahora no como una tensión abrumadora, enajenante, sino con el ánimo de superar la determinación de la realidad. Entonces toda conciencia histórica de la realidad implica, supone imperativamente, un compromiso con dicha realidad.

Este tríptico de develación-praxis-conciencia histórica se verifica en el acto que Freire califica, retomando la corriente teológica-política latinoamericana, como el acto de denuncia-anuncio: denuncia de las estructuras sociales deshumanizantes y anuncio de la nueva estructura humanizadora. Este acto de denuncia-anuncio no sólo es un acto profético sino que Freire le atribuye el carácter de *utópico:* «La concientización está evidentemente vinculada a la utopía. Implica la utopía» [22]. Ya que, como más adelante veremos, la concientización produce la desmitologización de la realidad, el esfuerzo de transformación (Freire utilizará el término *engagement*, es decir, un tipo de compromiso que implicará la inserción crítica del individuo en la historia para crearla, recrearla, transformarla) se afinca en el convencimiento de que la ontológica vocación del hombre no es la de adaptarse, adecuarse a la realidad, sino transformarla, humanizarla.

20. P. Freire, *Concientizar para liberar. Nociones sobre la palabra «concientización:* Contacto (México) VIII/1 (1971) 44-45. Es reproducida también en este volumen de nuestra antología.

21. Freire plantea en *Pedagogía del oprimido* la siguiente secuencia pedagógica: «La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su trasformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación»: *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires [8]1973, 47.

22. P. Freire, *Concientizar para liberar*, 47.

Sólo una permanente actitud utópica, opina Freire, estimula e impulsa una acción con esas implicancias. Siguiendo con las indicaciones de Ernani María Fiori, digamos que la concientización no pretende rehacer al hombre desde sus raíces más profundas sino que pretende, sobre todo, *retomar el movimiento de la constitución de la conciencia como existencia* (detenido tanto por cierto tipo de estructuras sociales que impiden al oprimido alcanzar el uso completo de los satisfactores sociales, como por concepciones pedagógicas que, afirmando la incapacidad ontológica de la conciencia oprimida, se limitan a repetir, memorizar y fijar en dicha conciencia un conjunto de consignas domesticadoras). Este retomar el movimiento de la conciencia es retomar aquel instante en que el hombre se reconstituye conscientemente en un real sentido histórico, expresión de visión y compromiso. Dado que:

El hombre está expulsado de la historia, no tanto por las «ciencias» que pretenden disolverlo, sino por el sistema imperante que lo aliena como objeto en el mundo de la dominación; *la concientización busca restaurarlo en su debido lugar, como un sujeto de la dominación del mundo.* La concientización no es, pues, una ciencia de la conciencia aunque integrando la práctica teórica de las ciencias a su praxis total; es, sobre todo, opción y lucha. Opción por el hombre y lucha por su desalienación [23].

Para poder completar la noción de concientización, tan a menudo deformada [24], Freire ha enfatizado más recientemente el indisoluble vínculo de unidad que existe entre develación de la realidad y práxis de transformación:

23. Cf. E. M. Fiori, *Educación liberadora*, 38. Subrayado nuestro.

24. Freire ha insistido en diversas oportunidades sobre el uso «manipulador» que se ha hecho del concepto; bajo la denominación de *concientización*, se encubren a menudo las tradicionales prácticas pedagógicas bancarias, *aggiornadas* en términos semánticos. Inclusive se ha tratado de referirse a la pedagogía de Paulo Freire, cambiando la palabra *concientización* (sospechosamente cercana a crítica, cambio, etc.) por otro vocablo como, por ejemplo, *concretización* (véase al respecto P.R.P., *El mensaje de Paulo Freire:* Logos [México] 7 [1975] 101-107). Para un tratamiento didáctico y completo del proceso de concientización, consúltese a J. Barreiro, *Educación popular y proceso de concientización*, México 1974. La noción de concientización ha sido vulgarizada también respecto al proceso de evangelización y catequesis. Al igual que en términos educativos, la noción ha sido hipostasiada en algunos casos y aplicada creativamente en otros. Para una comprensión errónea del proceso de concientización y su aplicabilidad a la evangelización véanse los artículos aparecidos bajo el título *Metodología educativa liberadora:* Pastoral Misionera (Madrid) X/6 (1974), especialmente 5-78. En cambio, para apreciar un conjunto de inteligentes observaciones sobre el valor del proceso concientizador para las comunidades cristianas, véase D. Irarrázabal, *Opciones para la tarea evangelizadora del pueblo:* Cristianismo y Sociedad XV/51 (1977) 15-29.

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 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 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 [25].

Esta primera aproximación a la noción de concientización deja expedito el camino para definir, provisoriamente, el sentido de la alfabetización de adultos en Freire. Julio Barreiro expone, siguiendo indicaciones concretas de Freire, su visión del analfabetismo:

La concepción ingenua del analfabetismo —dice Paulo Freire— lo encara como si fuera un «absoluto en sí» o una «hierba dañina» que necesita ser «erradicada» (de ahí la expresión corriente: «erradicación del analfabetismo»). O también lo mira como si fuera una enfermedad que pasara de uno a otro casi por contagio.
No es de extrañar, pues, que el analfabetismo aparezca en la noción tradicional como una especie de mal de nuestros pueblos, como una manifestación de su incapacidad, de su poca inteligencia y aun de su apatía. Pero la verdad es otra. La concepción crítica del analfabetismo —dice después Freire—, por el contrario, lo ve como una *explicitación fenoménica-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado* [26].

Alfabetizar no es simplemente, en el criterio de Paulo Freire, que un conjunto de individuos aprendan los mecanismos básicos de la lectura y escritura, así como el conjunto de operaciones matemáticas básicas. Su proyecto es una alfabetización problematizadora, esto es, una alfabetización que se define a sí misma como una *pedagogía investigadora* (incluso si invirtiéramos los términos no caeríamos en una tautología al decir *investigación pedagógica* sino que enfatizaríamos otra instancia del proceso). Además de ser una pedagogía investigadora, es una pedagogía del oprimido. Es la pedagogía que, al proponerle al individuo el dominio de los

25. P. Freire, *Ponencia presentada al seminario «Invitación a concientizar y desescolarizar: conversación continuada»*, Ginebra, 6 de septiembre de 1974, publicado bajo el título *La concientización desmitificada por Freire:* Revista SIC (Caracas) XXXVIII/374 (1975) 164-166; la cita consignada en nuestro texto fue tomada de la p. 165. Este texto será reproducido en nuestra antología.
26. J. Barreriro, *Educación y concientización*, prólogo a *Educación como práctica de la libertad*, México [17]1976, 12.

mecanismos de la palabra escrita, le propone a la vez el dominio del mundo. Mundo con el cual convive pero que, dadas las mediaciones estructurales que lo enajenan, se convierte para el oprimido en un mundo temido, desconocido, agresivo, mágico.

Este proceso de conocimiento intelectual de mecanismos como la lectoescritura, al ir acompañado del reconocimiento de su situación de hombre cultural y dominado, problematiza el ámbito conciencial del sujeto. Le permite efectuar la percepción de la percepción anterior mediante la «arqueología de su conciencia». Dice Freire:

Yo pienso que a través de esta problemática de la relación entre los hombres y el mundo, es posible para el hombre, volver a crear, volver a ser el proceso natural a través del cual la concientización apareció en el proceso de la evolución, precisamente en el momento del cual Teilhard de Chardin llama «hominización» en la reflexión del hombre. Cuando la concientización aparece, hay reflexión, hay intencionalidad dirigida al mundo. El hombre llega a ser diferente, esencialmente diferente a los animales. El hombre no solamente sabe, sino sabe que sabe [27].

Esta alfabetización es problematizadora porque mediante las técnicas de reducción, codificación y descodificación dialógicas, devuelven al individuo, en forma de problemas, los datos de su propia realidad. El individuo se vuelve así, artífice de su propia, personal y original comprensión de su situacionalidad. El individuo asume, así, en un proceso de permanente desafío con la realidad, el despliegue de su conciencia, un despliegue postergado por tradiciones, por siglos de opresión, por estructuras asfixiantes, por prácticas pedagógicas autoritarias, bancarias en una palabra, por la desconfianza en su propia capacidad. Este proceso de alfabetización (que ahora sólo pretendemos indicar y volveremos en detalles sobre él en el volumen tercero de esta antología), comulga con el proyecto educativo global de Paulo Freire. La educación, para Freire, es, como ya se dijo, un proyecto de acción cultural liberadora. Este proyecto pretende, respetando la ontológica vocación de sujeto del educando-educador, que éste supere su conciencia dominada y se proyecte, en un proceso de creciente complejidad, hacia formas nuevas sociales y culturales. Evidentemente estas formas no surgirán de la praxis educativa (Freire calificaría una visión como ésta de ingenua), pero sí la educación que, como proceso básico de socialización, tiene una tarea que cumplir.

27. Entrevista mantenida con Freire denominada *Educación para un despertar de conciencia. Una charla con Paulo Freire:* Risk (Ginebra) VI (1970); apareció en castellano en Cristianismo y Sociedad 10 (1970) 7-19.

Freire, con una de sus frases características, mezcla de precisión conceptual y optimismo poético, nos dice:

> La mía es una perspectiva dialéctica y fenomenológica. Creo que a partir de ahí hay que buscar la superación de esta relación antagónica que no debe darse al nivel idealista. Basta diagnosticar científicamente este fenómeno para que quede planteada la exigencia de la educación como acción cultural de carácter liberador a través de la cual se puede proporcionar la extroyección de la conciencia dominadora que se halla «habitando» la conciencia oprimida. Educación como acción cultural liberadora que sea capaz de permitir que la conciencia oprimida extroyecte la conciencia opresora que en ella habita [28].

En suma, pretender desvincular el proceso de concientización de las técnicas básicas de la alfabetización problematizadora es una tarea imposible. Por su misma génesis y estructuras, éstas colocan al alfabetismo en una relación comunitaria y dialógica, en la discusión de la problemática hombre-naturaleza-cultura, por medio de la cual el individuo comienza la percepción de la percepción anterior, esto es, comienza el camino de extroyección de la conciencia opresora y, a la vez, la gestión de nuevas actitudes liberadoras. Intentar catalogar semánticamente a una educación como acción cultural liberadora y a la vez tratar de evitar el desarrollo de un proceso concientizador es una tarea inútil. Diversas experiencias a lo largo de América latina muestran cómo, cuando los hombres comienzan a decir su palabra, la transformación que experimentan más que cultural es psico-biológica. Cuando un analfabeto oprimido comienza a sentir que es hombre, que todos los mitos de su inferioridad, apatía y negligencia fueron construidos para evitar el despertar de su conciencia, no sólo adquiere una nueva relación con la naturaleza (y con el uso de los bienes sociales) sino, que se siente hacedor creativo, como ser cultural. Esto lo expresaba, con la fuerza de las convicciones profundas dichas simplemente, una analfabeta de Recife (Brasil) cuando afirmó en un círculo de cultura: «Quiero aprender a leer y escribir para dejar de ser la sombra de otros». Por último, intentar desarrollar los conceptos antropológicos y pedagógicos básicos de la educación liberadora y, a la vez, tener miedo de los efectos concientizadores, aún más, pretender dirigirlos y manipularlos es, básicamente, no haber comprendido el sentido que Freire postula con lo que denominamos el último supuesto fenomenológico: la conciencia psicológica es una conciencia trascendental que va determinando su existencia en cada momento. Por eso no existe sabiduría absoluta ni ignorancia absoluta.

28. P. Freire, *Acción cultural liberadora:* Víspera (Montevideo) III/10 (1969) 2-23.

Volviendo al falso dilema concluyamos en principio que, por un lado, alfabetización, concientización y educación tienen en la propuesta freireana tal íntima unidad que no se entiende la una sin la otra y que el complejo de proyectos que cada expresión denota, se puede fundir en el proyecto más global denominado «acción cultural liberadora»; por otro lado, es imposible que el proyecto educativo freireano pretenda manipular las conciencias puesto que no se puede manipular un material, un conjunto de datos, un complejo de esperanzas, dudas y desafíos, recogidos de la experiencia diaria del oprimido y devueltos a él como problema para que, dialogando todos juntos sobre ellos, los elaboren y comiencen el despliegue de su conciencia.

Por último, no es posible plantear el dilema en términos de transformar conciencias o provocar la revuelta política. Si después de un proceso de concientización se suceden un conjunto de acciones políticas revolucionarias no será mérito del proceso educativo en sí, sino del proceso concientizador, indisolublemente unido a éste, que proyecta a los individuos-sujetos a la construcción de su propio destino. Volveremos sobre este problema al abordar el tema de educación y política en el volumen segundo de esta antología.

3. *Ideología y educación*

La dialéctica conciencia-ideología es el germen nutricio de la práctica pedagógica freireana. Abordar el problema de la ideología, aparte de ampliar en gran medida un deslinde de campos problemáticos (es decir, qué es cosmovisión, filosofía, ideología, sentido común, folklore, religión, etc.), supone el tratamiento complejo de un conjunto de elementos que configuran al fenómeno ideológico como instancia de la superestructura social [29]. Dado el carác-

29. De la vastísima literatura existente, enunciaremos algunos trabajos que se nos ocurren interesantes para ser consultados. La Revista Mexicana de Ciencia Política XX/78 (1974) publicó un número monográfico titulado *Filosofía y política* que tiene una sección de artículos (p. 5-151) dedicada a la problemática que nos ocupa. En otra óptica puede consultarse K. Mannheim, *Ideology and utopia. An introduction to the sociology of knowledge*, New York 1954; también H. Barth, *Wahrheit und Ideologie*, Zurich 1962. Para ver la noción de ideología y educación en sus distintas concepciones, véase por un lado P. Furter, *Educación y reflexión*, Montevideo 1970, y por otro T. Vasconi, *Ideología, lucha de clases y aparatos educativos de América latina:* Cuadernos de Educación (Caracas) (1974). Puede consultarse también nuestro artículo *Apuntes para una educación utópica:* Contacto (México) XIV/1 (1977), especialmente 30-41.

ter de este estudio preliminar y dado sobre todo el tipo de tratamiento que Paulo Freire da al tema de la ideología en el decurso de su obra, prescindiremos de muchos aspectos significativos de la problemática para abocarnos a lo que estimamos esencial. La ideología es un conjunto, con coherencia relativa, de representaciones, valores o esencias que reflejan la manera en que los agentes de una formación social determinada viven sus propias condiciones de existencia. Evidentemente, el papel de la instancia ideológica de una formación social no consiste en explicar a los agentes, la dinámica y fuentes de la estructura social en que se encuentran insertos, esto es, explicarla en término de sus leyes de desarrollo, sino más bien insertar a los agentes en un modo de actividad práctica de la que son partícipes. La ideología, entonces, tendrá distintos caracteres y produce efectos distintos en la conciencia de los individuos. Podríamos sintetizar estos caracteres de la siguiente manera: 1) *Carácter de opacidad:* su contenido tiene por fin impedir la verificación del contenido social real de la práctica que cada agente realiza. 2) *Carácter de convalidación, legitimación y ocultación:* este carácter permite la justificación del contexto social donde el individuo se mueve. En el modo de producción capitalista implica, básicamente, la ocultación y legitimación de las relaciones de dominio y explotación de clase. 3) *Carácter técnico:* permite al agente articular una serie de pautas de conductas, normativas, etc., que pueden conducir su propia práctica. Es bastante conocida la afirmación según la cual las ideas dominantes de una sociedad dividida en clases son aquellas de la clase dominante que determinan su período histórico. Lo es también la otra según la cual la clase que es la potencia material dominante es también la potencia dominante espiritual [30]. La ideología, entonces, tiene una función práctica:

> La ideología dominante cumple con una función práctica: confiere al sistema cierta coherencia y una unidad relativa. Al penetrar en las diversas esferas de la actividad individual y colectiva, *cimenta y unifica* (según las palabras de Gramsci) el edificio social. Dotándolo de consistencia permite a los individuos insertarse, de manera natural, en sus actividades dentro del sistema y participar así en la reproducción del aparato de dominio, sin saber que de la dominación de una clase y de

30. Dicen Marx y Engels: «Los pensamientos dominantes no son otra cosa que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes; son estas relaciones materiales dominantes captadas en forma de ideal; por lo tanto son expresión de relaciones que hacen de una clase, la clase dominante; dicho de otro modo, son las ideas de la dominación»: K. Marx-Fr. Engels, *La ideología alemana*, Barcelona 1970.

> su propia explotación se trata. Para el individuo inscrito en ese sistema, la ideología es una experiencia vivida, un *experiencia que vive sin conocer* [31].

El problema de la ideología Freire lo aborda desde tres aspectos distintos: desde la óptica de la comunicación de masas y la publicidad, desde la óptica del mito y el pensamiento mágico, y desde la óptica de la explicitación de los supuestos ideológicos en la tarea educativa. En todas sus obras Freire hace referencias concretas al problema de la comunicación de masas. Insiste en que más que medios de comunicación emiten comunicados, esto es, adaptan al hombre, lo manipulan, generan las condiciones para que pierda la capacidad de reflexionar y criticar el mensaje que recibe. Dice al respecto:

> Lo que tendríamos que hacer, entonces, sería, como dice Paul Legrand, ayudar al hombre a organizar reflexivamente el pensamiento. Colocar, como dice Legrand, un término nuevo entre el comprender y el actuar: el pensar. Hacerle sentir que es capaz de superar la vía dominante reflexiva [32].

Los medios de comunicación de masas (a los cuales otrora se les atribuyera la revolución de las espectativas crecientes) son vehículos transmisores de ideología. En cuanto tal, son vehículos transmisores de la ideología de la clase dominante, ya que no sólo son los propietarios de los medios de difusión, algunos de los cuales son prácticamente una industria, como el cine [33], sino que a través de estos aparatos ideológicos [34] los sectores de las clases dominantes tratan de dirigir el consenso de la sociedad toda hacia sus proyectos de dominio y coerción de clases. Los efectos de estos mecanismos de manipulación, en términos ideológicos, son claros. Dice al respecto Freire lo siguiente:

> Manipulados por los mitos de las clases dominantes, las clases oprimidas reflejan una conciencia que no es la suya; de ahí, su tendencia reformista. Imbuida de la ideología de la clase dominante, sus aspira-

31. Cf. A. Mattelart-P. Biedma-S. Funes, *Comunicación masiva y revolución socialista*, México ²1974, 24.
32. P. Freire, *Cambio*, Buenos Aires 1976, 69.
33. Para un análisis de la función social del cine, puede consultarse el breve pero ilustrativo trabajo de F. A. Gomezjara-D. Selene de Dios, *Sociología del cine*, México 1973.
34. Para un análisis compaginado del proceso ideológico y de los aparatos ideológicos especialmente referido a los aparatos estatales, puede consultarse L. Althusser, *Ideología y apataros ideológicos de estado*, Medellín ³1976. En términos gramscianos puede consultarse de A. Gramsci, *Notas sobre Maquiavelo*, México 1976, 71 s.

ciones en un alto grado no corresponden a su ser auténtico. Estas aspiraciones son sobreimpuestas por los medios más diversos de manipulación social [35].

Los medios de comunicación de masas tienen como misión específica la extensión de los modelos normativos a un sistema social (al igual que toda institución social que tiende a la reproducción amplia del modo de producción capitalista, al igual, por ejemplo, que las instituciones educativas). Esta extensión de modelos normativos se vehiculiza especialmente a través de la creación de un conjunto de mitos que contribuye a pergeñar ese sistema de representaciones ideológicas y permeabiliza las costumbres, los gustos, los reflejos de los agentes sociales, llegando incluso a operar a un nivel de inconsciente colectivo.

Como dijo Barthes, el mito vacía de lo real los fenómenos sociales, deja al sistema inocente: lo purifica (como una especie de exorcista contemporáneo). En cierto modo priva a los fenómenos sociales de su sentido histórico y los integra a la «naturaleza de las cosas» (esto es, los vuelve aspectos naturales, incuestionables, de la totalidad social, una especie de *arjé* social). El mito domestica la realidad, la anexa en provecho de una pseudo-realidad (una pseudo-concreción, diría Kosik); esta realidad no es «real» sino admitiendo las bases sobre la que se halla edificada la ideología dominante (puesto que las clases dominantes se presentan como el parámetro de objetividad y universalidad, a donde el conjunto de clases sociales deben referirse):

> Una de las más grandes, si no la mayor tragedia del hombre moderno, consiste en que es dominado por la fuerza de los mitos y mandado por la publicidad organizada, ideológica o no, con esta consecuencia: que él renuncia cada vez más sin saberlo, a su capacidad de decidir. Las tareas de su época no son percibidas por el hombre simple, sino que le son presentadas por una «élite» que las interpreta y las presenta bajo formas de recetas, de prescripciones que hay que seguir.

Sin duda alguna, en el planteamiento freireano, una de las tareas fundamentales de una educación instrumental es evitar que el individuo sea dirigido y manipulado por los mitos publicitarios y por los medios de comunicación de masas. El segundo aspecto, íntimamente vinculado con este pero más especialmente referido

35. P. Freire, *Concientización y liberación*, Rosario (Argentina) 1975, 25-54. Es la traducción del Documento n.º 1 del IDAC (Instituto de Acción Cultural) de Ginebra el cual publicó una conversación con Paulo Freire que tituló *Concientisation and liberation. Introduction à la discussion avec Paulo Freire.*

al ámbito rural, es la función del mito (y la ideología más ancestral y patriarcal) en la conciencia semi-transitiva, o conciencia servil, parafraseando a Hegel. Dice al respecto:

> El pensamiento mágico no es ilógico ni prelógico, tiene su lógica interna y reacciona como puede contra todo intento de sustituirlo mecánicamente por otro. Este modo de pensar está ligado indiscutiblemente a un lenguaje, a una estructura y a una forma de actuar. Inculcar otra forma de pensar (otro lenguaje, otra estructura y otra manera de actuar) provoca una reacción natural y de defensa contra el «invasor» que amenaza romper el equilibrio interno del sistema [36].

El esfuerzo es generar un conjunto de actividades en las cuales los campesinos, imbuidos de la tradición, del sincretismo religioso y cultural y, sobre todo, portadores de una conciencia mítica y mágica (verdadero reproductor de las consignas ideológicas de las clases dominantes, sobre su *status* social como vagos,dejados, inferiores, etc.) puedan revisar críticamente su existencia (sin que por eso pierdan el suelo básico de su identidad socio-cultural) y, sobre todo, puedan reconocer que ese tríptico hombre-naturaleza-cultura es un tríptico no sólo conceptual sino esencialmente vital: por primera vez se sienten no inmersos en la naturaleza, hacedores de cultura, verdaderamente hombres. La actividad educativa desempeña un papel netamente desmitificador en lo que a esta conciencia se trata. Lo arraiga, lo integra a su contexto, evita su adaptación y su manipulación para el dominio.

Las dificultades de la problemática campesina (a las cuales, como el caso de México, parte de Centroamérica y la América andina se le une la problemática indígena, haciendo mucho más complejo el proceso educativo) son evidentes. Sin embargo Freire, cuando desarrolló la crítica al extensionismo agrícola, apuntaba a mostrar cómo operaba la ideología, tanto en el supuestamente educando-dominado como en el supuestamente extensionista portador de la conciencia histórica. Refiriéndose al proceso de reforma agraria chilena y a la actitud de algunos educadores rurales, afirmó en una entrevista:

> Yo analicé aquí, en el ministerio de educación, en otras reuniones ese afiche que dice que «quien sabe enseña, quien no sabe aprende». Este es un afiche pésimo, profundamente reaccionario. No tiene nada que ver con la revolución, a pesar de que fue elaborado en un proceso revo-

36. P. Freire, *El conocimiento nace de una visión crítica del mundo. Un campesino que haya «tomado conciencia» conoce mejor su papel de hombre*, aparecido originalmente en Ceres (Revista de la FAO) 21 (1971) 46-51. Reproducido en SIC (Caracas) XXXV/343 (1972) 138.

lucionario por educadores, que tal vez dijeron que yo era idealista. ¿Cómo se explica el reaccionarismo de este afiche con las opciones verbalizadas revolucionarias del educador que las hizo? A través de la ideologización de este educador.
Por esta razón afirmo también que no hay error metodológico que no sea ideológico. Todo error metodológico implica un trasfondo ideológico. Y hay otro cartel que es peor todavía: es una cabeza de hombre sobre el cual están cayendo las letras: a, b, c, d, y se dice: «Cuando se siembre, brota. Enseña a leer». Yo llamaría a esto concepción agronómica del conocimiento [37].

De ahí que Freire afirme, refiriéndose al concepto de extensionismo rural [38], que el conocimiento no se extiende desde el que se juzga conocedor hasta aquéllos a quienes se considera ignorantes sino, por el contrario, el conocimiento se crea en las relaciones del hombre con el mundo que son relaciones de transformación (y en la problemática campesina éstas tienen mucha importancia) y se perfecciona este conocimiento en la discusión crítica de estas relaciones. Sostener la primera concepción es en gran medida permanecer en el ámbito de la educación bancaria, esto es, en la ideología de la acción cultural domesticadora. La crítica que Freire hace al pensamiento mágico no es, en suma, un desconocimiento de una totalidad cultural y relacional distinta, sino es enfatizar la capacidad de problematización que debe hacerse de esa totalidad. Esta capacidad de problematización nace de un proyecto alfabetizador-concientizador, dialéctico y dialógico a la vez.

La última óptica de entrada al problema de la ideología la ejercita Freire al referirse fundamentalmente en su crítica pedagógica al «objetivismo científico» [39]. Y, sobre todo, al intento de deslindar por completo los campos de educación e ideología. Dice al respecto:

Yo no quiero asumir una posición purista contra la ideología y llegar a esa tontería: ocaso o retorno de las ideologías. No; por el contrario, yo afirmo constantemente hoy que lo que me interesa saber antes de saber el bien vivir de alguien es su ideología, es su claridad ideológica,

37. Cf. *Entrevista con Paulo Freire*, aparecida originalmente en Cuadernos de Educación (Santiago de Chile) 26 (1972). Hemos tomado la cita de la reproducción exacta que apareció en la revista Ciencias de la Educación (Buenos Aires) 10 (1973) 50-58.
38. Para abordar esta problemática en detalle Freire escribió un texto con el título *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, prólogo de Jacques Chonchol; véanse los antecedentes de este texto en la bibliografía.
39. Hemos analizado detenidamente este aspecto de la crítica freireana en la introducción a *Lectura crítica de Paulo Freire.*

es su opción política. Pero cuando yo hablé, hablé del proceso de ideologización... Todos nosotros atravesamos y somos atravesados por las ideologías. En el momento en que yo asumo una ideología es porque yo la clarifico como opción política clara, que, a su vez, sirve a una masa sin distraerse de la realidad [40].

Esta breve aproximación a la problemática ideológica en Freire nos vuelve a remitir a la problemática de la conciencia. En la medida que ésta no es sólo una copia (un reflejo) de lo «real» ni lo «real» una construcción caprichosa de la conciencia, se debe entender que la conciencia es una unidad dialéctica entre subjetividad y objetividad y, a partir de esta comprensión que nos permite romper con las tentaciones subjetivistas o mecanicistas, nos dice Freire, se puede comprender el rol de la conciencia o el «ser consciente» en la transformación de la realidad.

4. *Ideología y conciencia de clases. Conclusiones preliminares*

a) Propuesta de una tipología de la conciencia

Freire efectúa una interesante tipología de las conciencias en cuanto estadios de condicionamiento histórico.

El primer tipo de conciencia la denomina «semi-intransitiva». Esta conciencia corresponde a un tipo de estructura social poco dinámica, tradicional, dependiente y refleja. Nos dice nuestro autor:

Hay una forma de conciencia que corresponde a la realidad concreta de tales sociedades dependientes. Es una conciencia históricamente condicionada por las estructuras sociales. La principal característica de esta conciencia, tan dependiente como la sociedad que la origina, es su «cuasi adherencia» en la realidad. La conciencia dominada no logra una distancia suficiente de la realidad, a fin de objetivarla y conocerla en forma crítica. A este tipo de conciencia se le llama semi-intransitiva [41].

El segundo tipo o grado de conciencia que se corresponde con las sociedades en transición, Freire la denomina «transitivo-ingenua»:

Se caracteriza, entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor

40. *Entrevista con Paulo Freire*, 56.
41. P. Freire, *Acción cultural para la libertad*, 72.

fue el pasado; por la subestimación del hombre común; por una fuerte inclinación al gregarismo, característico de la masificación; por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde el gusto acentuado por las explicaciones fabulosas; por la fragilidad en la argumentación; por un fuerte temor emocional; por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas [42].

El primer tipo de conciencia sólo manifestaba intencionalidad dirigida al mundo, pero quedaba subordinada al mismo; este segundo tipo, en cambio, enfatiza el aspecto de objetivación de la realidad, sin llegar todavía al nivel de la criticidad (y por lo tanto sin llegar al nivel de *racionalidad surgente del compromiso histórico con la realidad)*. El paso de la conciencia semi-intransitiva a la conciencia transitiva-ingenua puede darse por procesos histórico-materiales que enfrentan a los individuos con realidades más complejas (básicamente los fenómenos de urbanización e industrialización); en cambio, el paso de este grado de conciencia hacia uno superior (que Freire denomina «transitivo-crítica») sólo puede darse a través de un trabajo educativo:

El paso de la conciencia principalmente intransitiva a la conciencia principalmente transitiva-ingenua, se hace paralelamente a la trasformación de los modelos económicos de la sociedad brasileña. Este paso se hace automáticamente. En la medida en que realmente se intensifica el proceso de urbanización y en que el hombre se encuentra lanzado dentro de formas de vida más complejas —lo cual amplía el círculo de sus relaciones y multiplica el número de desafíos que encuentra— comienza a aparecer la transitividad de su conciencia.
...El paso decisivo, de la conciencia principalmente «ingenua» a la conciencia principalmente «crítica» no se llevará a cabo automáticamente. Sólo se realizará mediante un trabajo educativo... [43].

Por fin, la conciencia «crítica» se caracteriza, según Freire:

Por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los «descubrimientos» y estar dispuesta siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconcepciones en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la trasferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad de la argumentación. Por la práctica del diálogo y no de la polémica. Por la receptividad de lo nuevo, no sólo por nuevo, y por la no aceptación de lo viejo, sólo por viejo, sino por la aceptación de ambos en cuanto a su validez. Por inclinarse siempre a la censura. Esta posición transitiva crítica implica un regreso a la verdadera matríz de la democracia... [44].

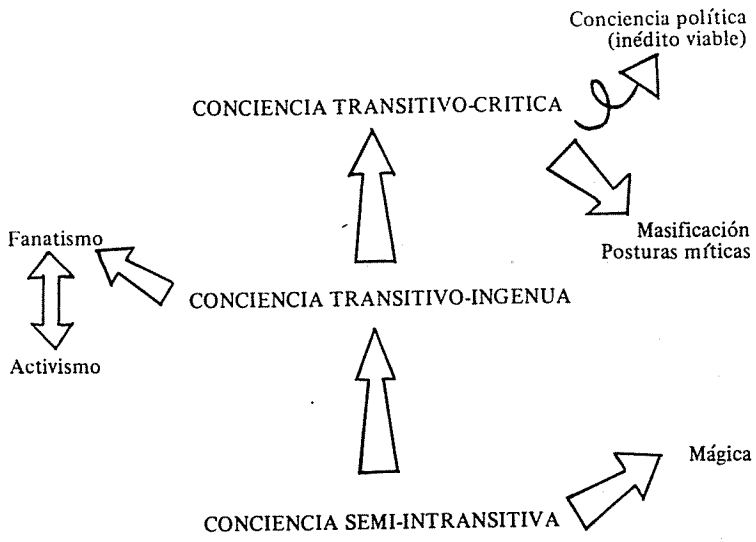
42. P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires 1973, 54.
43. Cf. Secretariado de Mijarc, *Educación y concientización*, 23.
44. P. Freire, *La educación como práctica de la libertad*, 55.

Es una conciencia, básicamente, con una alta capacidad de diálogo. Esta conciencia, en el decir de Freire, es una conciencia de la totalidad, puesto que sólo así puede llegar a ser liberadora: «Sólo la conciencia de la totalidad es liberadora. Sin ella es imposible poder actuar sobre la realidad» [45].

Dado que Freire plantea este paso de criticidad de las conciencias en el trabajo educativo, y más concretamente a partir de la alfabetización de adultos, el mecanismo problematizador, el método en sí mismo, necesita abordar la problematización de los siguientes aspectos de la existencia humana, a saber: el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura; el rol activo del hombre en y con la realidad; el rol de mediación que la naturaleza desempeña en las relaciones y las comunicaciones entre los hombres; el valor de la cultura en cuanto el aporte que el hombre hace a la naturaleza; el mundo de la cultura como fruto de su esfuerzo creador y, aún más, recreador; el sentido de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana; el valor de la cultura como incorporación (mediante la crítica creadora) y no como una yuxtaposición de informaciones o datos; la democratización de la cultura como la forma en que los sectores populares alcanzan a resguardar su identidad y su suelo ideo-gráfico, así como pueden incorporarse al dinamismo de la cultura ilustrada; el aprendizaje de la lectura y la escritura como llaves con las que el analfabeto comenzará su introducción (problemática) en el mundo de la comunicación escrita; el rol del hombre, finalmente, como sujeto y no simple objeto de la manipulación. Una vez discutidos estos aspectos, van provocando la *Aufhebung* de conciencia [46].

45. P. Freire, *Sobre la acción cultural:* ICIRA (Santiago de Chile) 2 (1971) 40.
46. La *Aufhebung* hegeliana implica tres diferentes momentos eslabonados complementariamente: en primer lugar «suprimir» *(wegraumen)*, en segundo lugar «retener» *(aufbewahren)* y en tercer lugar «superar» *(hinaufnehmen)*. La conciencia, al problematizar la existencia, desecha (suprime) los mecanismos de dominación que la habían sometido, retiene los aspectos de su propia identidad cultural y social, y supera, con la proyección que pueden darle las ciencias sociales, su horizonte perceptivo, y proyecta su praxis.

En otra oportunidad hemos propuesto un esquema gráfico que puede ser útil[47]:



La conciencia semi-intransitiva se caracteriza por ser preponderantemente *mágica*, la conciencia transitiva-ingenua corre el riesgo de converger hacia el *fanatismo*, que es una suerte de irracionalismo, fruto del dinamismo propio de las sociedades en transición y tan peligroso como el *activismo* (la actividad sin control de la reflexión), mientras que, en las sociedades abiertas, el proceso por el cual atraviesa una conciencia transitiva-crítica, puede alternativamente evolucionar hacia una forma de *conciencia compleja de la totalidad* (que bien se podría denominar conciencia política o, como más adelante veremos, conciencia de clase) o puede involucionar y reeditar posiciones *míticas* (de masificación señala Freire), a pesar de hallarse situado en sociedades industriales, complejas, dinámicas. La masificación sería la versión contemporánea del proceso de alienación, y su manifestación más acabada se da

47. Véase nuestro trabajo *Servidumbre, autoconciencia y liberación*, 454.

en el proceso de ideologización que tiende a opacar el contenido real de las prácticas sociales en los agentes; la responsabilidad que le cabe a los medios de comunicación de masas en este proceso es para Freire (como también para Ivan Illich) enorme.

b) Ideología, conciencia de clase y educación

La articulación de la problemática del desarrollo de la conciencia en correspondencia con el desarrollo de la instancia ideológica de las sociedades en el modo de producción capitalista son, a juicio nuestro, los pilares más sustantivos de la elaboración teórica freireana. Esto explica por qué Freire, para poder abordar un problema con esta complejidad, tiene que recurrir alternativamente al análisis filosófico o epistemológico, como a los análisis de tipo sociológico, psico-social o político. Todo esto, articulado en términos pedagógicos e incluyendo la visión teológica que siempre ha acompañado sus escritos. También esto puede darnos una pista de por qué el diálogo que Paulo Freire ha entablado en América latina, Europa, Estados Unidos y Africa encuentra tantos interlocutores y de tan variado signo: sean cristianos radicalizados o marxistas heterodoxos, sean pedagogos inquietos, filósofos o teólogos revisando a la luz de su antropología política ciertas facetas de su disciplina, o sean trabajadores sociales, urbanistas, especialistas en comunicación, sociólogos o lingüistas los que necesitan recurrir al pensamiento freireano para desarrollar su propia práctica profesional. Esto explica también la vigencia actual y las proyecciones futuras del análisis y sobre todo la praxis pedagógica que Paulo Freire propone, cuya radicalidad y urgencia por ser puesta en práctica resaltan en los territorios neocoloniales, dependientes, subdesarrollados, que se dieron en llamar «tercer mundo», pero que sostienen su legalidad y vigencia en sociedades más tecnificadas y complejas (el método psico-social de Paulo Freire ha sido utilizado tanto con sectores marginales en Nueva York como con minorías étnicas y raciales e incluso con trabajadores «golondrinas» en Europa).

Lo importante para el proceso educativo que la propuesta freireana pone en movimiento es el hecho de que la conciencia puede trascender su situación inmediata, a la que Freire, parafraseando a Karl Jaspers, pero modificando su sentido, denomina *situaciones límites*. Freire afirma que en el momento en que una conciencia se enfrente con una situación dada en la que «encajó» sin ser consciente de ello, se halla frente a un desafío concreto. Este desafío (analizado detenidamente en *Pedagogía del oprimido)*

implica la posibilidad que tiene una conciencia de realizar el «inédito viable», esto es, de lograr la concreción del futuro. El logro de este inédito viable, que requiere ir más allá de las vallas que la vida «desconcientizada» opone a los individuos, implica necesariamente la proyección y verificación del proceso concientizador en la praxis. Esta praxis es para Freire no solamente acción sino también y sobre todo acción con intencionalidad y finalidad: la praxis es acción y reflexión. Esto le permite afirmar que el hombre es un ser de la praxis.

Por todo esto, la propuesta educativa freireana, respetando la profunda situacionalidad del educado (sin que esto implique aceptar la vivencia perpetua de las «situaciones límites»), intenta postular una educación para el cambio social. Por eso su propuesta de una conciencia transitivo-crítica la podríamos formular como el aporte que los procesos educativos pueden realizar a la constitución de una conciencia de clase. Aquí, entonces, cuando relacionamos conciencia transitiva-crítica con conciencia de clase, descubrimos en el pensamiento pedagógico freireano un alto componente colectivo, es decir, nuevamente la ruptura de las dicotomías en función de una síntesis dialéctica, ahora la dicotomía subjetivo-colectivo. Esto permite afirmar que, con las peculiaridades que le brindan su experiencia práctica y teórica, el pensamiento freireano podría inscribirse claramente en el contexto de las pedagogías socialistas [48].

De ahí que su propuesta final, en términos educativos, es colaborar en el desarrollo de la conciencia de clase en los sectores dominados para que, desvelando la realidad donde se encuentran inmersos, puedan extroyectar la sombra del opresor que llevan consigo y comiencen el camino de la liberación, esto es, de la humanización:

> En último análisis, conciencia de clase, en primer lugar, no es conciencia psicológica; en segundo lugar, la conciencia de clase no es tampoco sensibilidad de clase. Conciencia de clase implica práctica de clase y saber de clase. Y por esta razón la revolución es un acto de conocimiento también. Y no fue por otra razón por la que Lenin enfatizó la teoría revolucionaria, sin la cual él decía que no había revolución... Por último la conciencia de clase se identifica con conocimiento de clase. Pero lo que pasa es que el conocimiento no se da. Si se define el conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica que explica (solamente ella) la posibilidad de conocer. Conocimiento es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad... La existencia individual no explica totalmente la conciencia individual; aun cuando yo tenga rasgos singulares, yo soy existencia social [49].

48. Para un buen análisis del significado de «pedagogía socialista» puede consultarse M. A. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, Barcelona 1969; también a M. Dommanget, *Les grands socialistes et l'éducation*, Paris 1970; y sobre todo consúltese Th. Dietrich, *Pedagogía socialista*, Salamanca 1976.

De ahí la importancia revolucionaria de una educación crítica y concientizadora como la que propone Paulo Freire, unión de la existencia individual problematizada con la existencia social conciencializada.

Comprender lo injusto de una situación de opresión y trabajar por una realidad en la que los hombres puedan ser más, es el eco que resuena después del mensaje de Paulo Freire. La revolución del poder deberá prolongar lo que antes fue la acción cultural dialéctica y dialógica e instaurar la revolución cultural. De esta manera, como afirmó un grupo de base en educación popular, «el poder revolucionario concientizado y concientizador, no es un poder sino un nuevo poder; un poder que no es sólo el freno necesario a los que pretenden continuar negando a los hombres, sino también la invitación valerosa a quienes quieran participar de la reconstrucción de la sociedad» [50].

49. *Entrevista a Paulo Freire*, 55.

50. Cf. Anónimo, *Aspectos técnico-metodológicos de una alfabetización problematizadora*, Buenos Aires s. f. Recogido fragmentariamente en Carlos A. Torres, *Lectura crítica...*, parte II.

Textos de Paulo Freire
La alfabetización de adultos

El analfabetismo como un freno al pleno ejercicio de los derechos del hombre. La alfabetización como primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo en el circuito nacional, tomando conciencia de sus derechos [1].

Dependiendo de la visión que tenga uno del hombre, del mundo, de las relaciones hombre-mundo, hombres-hombres; del concepto de educación, de su «instrumentalidad» y de hasta adónde va esta instrumentalidad; de la alfabetización como un acto creador o no, se responderá «ingenua» o «críticamente» a estas cuestiones.

En este texto, meramente introductorio, estaremos siempre refiriéndonos a una y a otra de estas visiones, las que, por ser contrarias, llegarán a resultados contrarios también en la explicación del problema como así mismo en su tentativa de solución.

La solución ingenua del analfabetismo lo encara como si fuera un «absoluto en sí», o una «hierba dañina» que necesita ser «erradicada»: de ahí la expresión corriente: «erradicación del analfabetismo». O también lo mira como si fuera una enfermedad, que pasará de uno a otro, casi por contagio. A esta concepción deformada del analfabetismo como enfermedad la llamamos irónicamente «concepción bacteriológica» del analfabetismo. El analfabetismo aparece como una llaga, o lepra, que urge ser curada.

Dentro de esta gama de ingenuidades el analfabetismo aparece, todavía, como manifestación de la «incapacidad del pueblo», de «su poca inteligencia», de su «innata apatía», de su «flojera».

La concepción crítica del analfabetismo, por lo contrario, lo ve como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado.

La primera, que no puede, por la limitación de su visualización del problema, tomado en su complejidad, darle respuestas correctas, propone e intenta necesariamente soluciones puramente mecanicistas.

La alfabetización, para ella, se reduce al acto mecánico de «depositar» en los analfabetos palabras, sílabas y letras. Este depósito, según la concepción ingenua de la alfabetización, es suficiente para que el hombre analfabeto se afirme, ya que «dejó de serlo».

Esta concepción mecanicista del «depósito de palabras» envuelve otra concepción, tan ingenua como ésta: la que presta a la palabra un sentido mágico. Con esto queremos referirnos a que en este mecanismo, la palabra, como una cosa física, es como si fuera un amuleto. Algo independiente del hombre que la dice, sin relación con el mundo y con las cosas que nombra.

De ahí que, para esta visión distorsionada de la palabra que implica la distorsión del hombre mismo, la alfabetización se transforme en un acto con el cual el alfabetizador va «llenando» a los analfabetos de sus palabras. Del sentido mágico prestado a la palabra se prolonga u origina otra ingenuidad: el mesianismo. El analfabeto es un hombre perdido. Es imperioso «salvarlo» y su «salvación» está en que consienta que se le vaya «llenando» con estas «palabras», meros sonidos milagrosos, que le son regalados o impuestos por el alfabetizador, que es mucho más un mago o hechicero que un educador.

Los silabarios, por buenos que sean, desde el punto de vista no sólo metodológico sino hasta sociológico, no pueden liberarse de su «pecado original», en cuanto son el instrumento a través del cual se van «depositando» las palabras del educador como también sus textos en los alfabetizados. Los silabarios, en el fondo, son instrumentos «domesticadores», casi siempre alienados y siempre alienantes, en la medida en que quitan al alfabetizado su poder de creación. De modo general, elaborados bajo la «palabra-

1. Estas dos cuestiones le fueron propuestas a Paulo Freire, para que las contestara según su propia percepción del problema, por el Departamento de l'education des adultes et des activités de la jeunesse (UNESCO). Fue elaborado por Freire en marzo de 1968 en Santiago de Chile y publicado por primera vez en el texto de V. Farías-J. L. Fiori-E. M. Fiori-P. Freire, *Educação e conscientização: extensionismo rural:* CIDOC (Cuervanaca) 25 (1968) 320 p. —44 en portugués y 276 en castellano—. Luego conoció distintas ediciones tales como el mimeógrafo que bajo idéntico título publicó el IICA-CIRA (OEA), documento n. 117, Bogotá 1969. Fue incluido en *Aspectos culturales del desarrollo,* ILADES, Santiago de Chile s. f. Finalmente fue reproducido por el Servicio de documentación del MIEC-JECI, serie concientización (n.° 2 documento 9), Montevideo 1969. (*N. del E.*).

depósito», la «palabra-sonido», su objetivo máximo es realmente hacer una especie de «transfusión» en la cual la palabra del educador es la sangre salvadora del «analfabeto enfermo».

Y, aun cuando las palabras del silabario, los textos con ellas elaborados coincidan —y raras veces ocurre— con la realidad existencial de los alfabetizandos, son palabras y textos regalados, como clisés, y no creados por aquellos que deberían hacerlo. En general, sin embargo, tanto las palabras como los textos de los silabarios nada tienen que ver con la experiencia existencial de los alfabetizados. Y, cuando lo tienen, se agota esta relación al ser expresada en forma altamente paternalista, de lo que resulta tratar al adulto de manera que no osamos siquiera llamar infantil. Esta manera de tratar al adulto analfabeto resulta de la distorsionada forma de verlo, como si él fuera totalmente diferente de los demás. No se le reconoce su experiencia existencial y todo el cúmulo de conocimientos empíricos que esta experiencia le ha dado.

Como seres pasivos y dóciles, deben ellos —los analfabetos— ir recibiendo aquella «transfusión» alienante de la cual, por ello mismo, no puede resultar ninguna instrumentalización para la transformación del mundo.

En verdad, ¿qué significación puede tener, para hombres campesinos o urbanos que pasan un día duro de trabajo, o más duro aún, sin trabajo, textos como éstos: «Eva dio la uva»; «La casita tiene un huerto»; «El ala es del ave»; «Pedro y Rosa, Elena y José quieren y cuidan mucho a sus animales»? ¿Qué pueden un campesino o un obrero urbano sacar de positivo para su quehacer en el mundo, para superar el freno al ejercicio pleno de sus derechos de persona con un proceso de alfabetización en el cual se les dice, enfáticamente, que «El ala es del ave» o que «Eva dio la uva», y, lo más absurdo aún, en regiones en que no hay muchas Evas y en que el hombre sencillo no come uva, o porque no hay, o porque no puede?

¿Qué significación puede tener para alguien un texto como este que sigue, y que, además de plantear una pregunta absurda, da una respuesta más absurda aún?: «¿Ada dio el dedo al cuervo?». «Lo dudo. Ada dio el dedo al ave». En primer lugar, no sabemos la existencia de ningún lugar del mundo en que uno invite al cuervo a posarse en un dedo [2]. En segundo lugar, al contestar el autor a

2. Este texto es de un silabario brasileño. En Brasil hay una costumbre popular de invitar al papagayo (loro) a bajar de su jaula en el dedo de uno —«Me de o pe meu loro»— ofreciéndose el dedo índice al loro. Nunca supimos, sin embargo, de nadie que invitara a un cuervo a posarse en su dedo...

esta pregunta extraña, dudando de que Ada haya dado su dedo al cuervo, puesto que lo ha dado al ave, afirma que el cuervo no es un ave. De esta forma, en un solo texto dice dos disparates. Pero, como el educando, que está siendo alfabetizado, en lugar de estar alfabetizándose, asume una postura dócil de mero receptor de los «depósitos», el educador, más que decir a través de este texto, está introyectando en el educando esta dosis maciza de alienación.

¿Qué puede uno esperar, entonces, de una labor como ésta —desgraciadamente generalizada— como el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo a su realidad, como sujeto de la transformación?

Indudablemente esta concepción «ingenua» de la alfabetización, descubre, además de todas estas dimensiones ya falsamente humanistas, su «miedo a la libertad». La alfabetización aparece, por ello mismo, no como un derecho —un fundamental derecho: el de decir la palabra— sino como un regalo que los que «saben» hacen a quienes «nada saben». Empezando de esta forma por negar al pueblo el derecho de decir su palabra, una vez que la regula, la prescribe alienadamente, no puede constituirse en un instrumento de cambio de la realidad de lo que resultaría su afirmación como sujeto de derechos.

De ahí que esta concepción ingenua de la alfabetización con su «miedo a la libertad», sea un «hacer de cuenta» de la búsqueda del pleno ejercicio de los derechos del hombre.

Parece ya en parte justificada la obviedad que afirmamos en el comienzo de este trabajo: la dependencia en la cual se encuentra el proceso de alfabetización de la visión del hombre en sus relaciones con el mundo y con los demás hombres; de la educación; del compromiso que tenga o no el educador con la liberación de los hombres concretos.

Ahora bien, para una concepción crítica de la alfabetización, también del hombre-mundo, el analfabetismo, como ya dijimos, no es algo absoluto, no es tampoco una «enfermedad» o una hierba dañina que deba ser extirpada, sino que es un epi-fenómeno. Sólo es un freno al ejercicio pleno de los derechos del hombre, en cuanto ya es una manifestación extensiva de los derechos postergados.

Por esta razón, para la concepción crítica de la alfabetización, no será a partir de la mera fijación mecánica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que sumados entre sí hacen palo, pala, pelo, etc., como se desarrollará en el hombre, de un lado, la conciencia crítica de sus derechos, y de otro, su inserción en la realidad para transformarla.

La alfabetización es sólo auténticamente humanista ya desde el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo a su realidad nacional, cuando, sin temer la libertad, se instaura como un proceso de búsqueda de creación, de recuperación, por el alfabetizando, de su palabra. Palabra que, en la situación concreta, objetiva, en la cual él se encuentra, le está siendo negada. En el fondo, negar la palabra es algo más: es negar el derecho de decirla. Pero decir la palabra no es repetir una palabra cualquiera. En esto consiste el equívoco o, peor aún, el sofisma de la concepción «ingenua» criticada.

Es preciso no confundir el «aprendizaje» de la lectura y la escritura, como algo que fuera «paralelo» o casi paralelo a la existencia del hombre con la aprehensión que él haga de la palabra en su significación profunda. Solamente en el segundo caso, la alfabetización, que se hace concomitantemente con la *concientización*, significa realmente un intento serio, un primer paso con vistas a la integración del individuo a su realidad nacional, como sujeto de la historia. Solamente así la alfabetización encarna un esfuerzo humanista.

Más que leer y escribir «El ala es del ave», el hombre aprende lo fundamental: que necesita escribir su vida, que necesita existenciar su vocación ontológica e histórica: la de humanizarse, la de ser más. Y, si el educador tiene esta visión de la alfabetización, necesariamente reconocerá en el analfabetismo un epifenómeno. Reconocerá que la solución del analfabetismo, como un desafío, no está en la simple donación de palabras muertas o semimuertas al alfabetizando. Reconocerá que la alfabetización, además de estar asociada a otros esfuerzos de carácter económico, social, político, etc., tiene que apuntar hacia la inserción crítica del alfabetizando en su realidad, matriz de su analfabetismo, para que pueda, como sujeto con otros sujetos, buscar su transformación.

Cuando, más arriba, enfatizamos que no es posible confundir el aprendizaje de la lectura y de la escritura, como algo «paralelo» o casi paralelo a la existencia del hombre, con la aprehensión de la palabra en su significación profunda, nos imponemos una explicación. La explicación de este significado profundo de la palabra.

En verdad, si nos acercamos fenomenológicamente a la palabra para buscar su esencia, descubrimos que no puede haber palabra verdadera que no sea un conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción. De ahí que la palabra verdadera sea praxis, trabajo, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. En este sentido, pues, decir la palabra es transformar la realidad. Y por ello también

el decir la palabra no es priviligio de algunos, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres. Si para una concepción ingenua, la alfabetización es enseñar una palabra regalada, sin fuerza, de lo que resulta que el alfabetizando simplemente la recoja, la memorice mecánicamente, para la concepción crítica, la alfabetización es la conquista que hace el hombre de su palabra. Implica la conciencia del derecho a decir la palabra.

Al encarar la palabra como ese conjunto indicotomizable de reflexión y acción, la concepción crítica de la alfabetización niega, de un lado, la palabrería, el verbalismo, el «bla-bla-bla» alienado, que es la palabra agotada de la acción; por otra parte, niega el activismo que es la palabra agotada de la reflexión.

Lo que hacen, de modo general, los silabarios con palabras y textos como los que hemos citado antes, es precisamente palabrería, verbalismo.

Lo que pretende desarrollar una concepción crítica de la alfabetización, en el educando así como en el educador, es un pensar cierto la realidad. Y esto no se consigue mediante verbalismo, sino mediante palabra verdadera.

La primera condición que esta concepción se impone es que las palabras generadoras con las cuales los alfabetizandos empiecen su alfabetización como sujetos del proceso, sean buscadas en su «universo vocabular mínimo». Solamente a partir de la investigación de este universo vocabular mínimo puede el educador organizar el programa que, de esta forma, viene de los alfabetizandos para volver a ellos, no como disertación, sino como problematización.

Respecto a esto, en la concepción criticada, el educador, arbitrariamente, por lo menos desde el punto de vista socio-cultural, elige en su biblioteca las palabras generadoras con las cuales «fabrica» su silabario, al cual se reconoce validez a nivel de toda una nación...

Para la visión crítica, advertida en cuanto a los niveles del lenguaje, entre ellos el nivel pragmático, de importancia fundamental para la elección de las palabras generadoras, éstas no pueden ser seleccionadas bajo el criterio puramente fonético. Una palabra puede tener fuerza en un área y no tenerla en otra, siempre dentro de una misma ciudad.

En la línea de estas reflexiones, observaremos algo más: mientras que en la concepción mecanicista de la alfabetización el autor del silabario elige las palabras, las descompone en la etapa del análisis y compone —en la síntesis— otras palabras con las sílabas encontradas y asimismo con las palabras creadas redacta textos como los citados, en la concepción crítica, las palabras generado-

ras, palabras del pueblo, son puestas en situaciones, problemas (codificaciones) como desafíos que exigen respuesta de los alfabetizandos. Y porque la palabra verdadera es reflexión y acción sobre el mundo, problematizar la palabra que vino del pueblo es problematizar su relación indiscutible con la realidad.

Y esto implica analizar críticamente la realidad, implica el desvelamiento del mundo, de lo cual resulta la superación del conocimiento preponderantemente sensible de la realidad por la razón de la realidad. Así, el alfabetizando percibirá paso a paso que, aunque, como hombre, hable, esto no significa todavía decir su palabra.

La alfabetización así encarada, incompatible con donaciones o prescripciones de palabras, la alfabetización como un acto creador, es ya la pedagogía en sí misma. Y no podría dejar de serlo, si la alfabetización así concebida y así existenciada es la búsqueda, es la conquista de la palabra, del derecho a decirla. Este es un derecho primordial del hombre. El hecho de decir la palabra en el sentido aquí analizado, no depende de si el hombre o los hombres son o no alfabetizados. Pero, si esto es una verdad, verdad también es que solamente en una perspectiva deshumanizante, la alfabetización puede ser un hacer mantenedor del silencio alienador del hombre.

En verdad, si decir la palabra es transformar el mundo, si decir la palabra no es privilegio de algunos hombres sino derecho de los hombres, nadie puede decir solo la palabra. Decirla sólo significa decirla para los otros, que es una forma de decirla sin ellos y casi siempre contra ellos. Decir la palabra exige, por ello, un encuentro de los hombres. Este encuentro, que no puede darse en el aire, sino en el mundo que debe ser transformado, es el diálogo en que la realidad concreta aparece como mediatizadora de los hombres que dialogan. Pero, además de no poder darse sino en el mundo, este encuentro dialógico no puede existenciarse entre contrarios antagónicos. Por esta razón no puede verificarse el diálogo, en la concepción mecanicista de la alfabetización, entre el alfabetizador y el alfabetizando, mientras aquél se reconozca su alfabetizador. En estas circunstancias, el alfabetizador dice su palabra al alfabetizando, para él, sin él, manteniéndolo en silencio.

Nada, entonces, se puede esperar de una labor como ésta en el sentido de ser el «primer paso que debe dar el individuo para su integración en la realidad de su país», como sujeto de derechos. En nada contribuirá al profundizamiento de la toma de conciencia de sus derechos, una vez que su derecho primordial —el de transformar el mundo como sujeto— no solamente le sigue negado,

sino que es mistificado por el esfuerzo alienado de una alfabetización equivocada o mal intencionada.

Es necesario reconocer que el analfabetismo no es en sí un freno primordial. Resulta de un freno anterior y pasa «a hacerse» freno. Nadie es analfabeto por elección, sino como consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra. En ciertas circunstancias, «el analfabeto es el hombre que necesita leer» [3], en otras, es el hombre a quien fue negado el derecho de leer.

En ambos casos, no hubo elección. En el primero vive una cultura cuya comunicación y cuya memoria son auditivas en términos preponderantes. En este caso, la palabra escrita no tiene significación. Para que se introdujera con éxito la palabra escrita y con ello la alfabetización en una cultura como ésta, sería necesario que, concomitantemente, se operara una transformación capaz de cambiar cualitativamente esta cultura. Muchos casos de analfabetismo regresivo o por desuso tendrán su explicación ahí. Son el resultado de campañas de alfabetización mesiánicas o ingenuamente concebidas, para áreas cuya memoria es preponderante o totalmente oral.

En el segundo caso, el analfabeto es el hombre que, viviendo en una cultura letrada cuya comunicación y cuya memoria además de orales, son también escritas, no tuvo oportunidad de alfabetizarse. Quiso y no pudo, viéndose mutilado en este derecho básico.

Esta es la razón de que, solamente a través de una labor concientizadora en que el alfabetizando le sea problematizado el propio analfabetismo como un freno al pleno ejercicio de sus derechos, él podrá percibir que este freno es producto de otros frenos. No será con «Eva vio la uva», con «El ala es del ave», con «desafiarlo» y « problematizarlo» preguntándose si «¿Ada dio el dedo al cuervo?», como él ganará la conciencia crítica de que, porque es persona humana, debe ser un sujeto de derechos.

Si lo que caracteriza al hombre es su capacidad de admirar el mundo, objetivarlo para transformarlo —de ahí que no sea un ser de la adaptación, sino de la transformación— la alfabetización que no estimule cada vez este poder de admiración del mundo, que no se encauce hacia la desmitificación del mundo por su desvelamiento, nada hará, sino enfatizar el freno al pleno ejercicio de los derechos.

Solamente la otra, la que problematiza el hombre-mundo, la que concientiza, la que supera la contradicción educador-educando y alcanza una síntesis feliz: no más educador del educando, no

3. A. Vieira Pinto, *Consciência e realidade nacional*, Río de Janeiro 1960.

más educando del educador, sino educador-educando con educando-educador, solamente ésta se instaurará como el primer paso que debe dar el individuo para su integración a la realidad nacional, tomando conciencia de sus derechos.

Mientras en la concepción criticada el alfabetismo no desarrolla ni puede desarrollar una visión crítica de su realidad, en la concepción defendida él va percibiéndola como una totalidad. Va superando, de esta forma, lo que llamamos visión focalista de la realidad según la cual las parcialidades de una totalidad no están integradas entre sí en la composición de la totalidad. Y, solamente en la medida en que el alfabetizando va organizando, a través de la problematización de su mundo, una forma crítica de pensar, irá pudiendo pensar y actuar seguro sobre el mundo.

La alfabetización, entonces, se hace un quehacer global que envuelve al hombre en relaciones con el mundo y con los hombres, relaciones que son igualmente quehaceres.

Pero, al hacerse la alfabetización este quehacer global, contribuye para que el alfabetizando se descubra, porque es hombre, como un ser que, transformando el mundo con su trabajo, crea su mundo. Este mundo creado por la transformación del mundo que él no ha creado y que constituye su dominio, es el mundo de la historia y el mundo de la cultura.

Ahora bien, al percibir el significado de su trabajo transformador, percibe que, operar en el mundo, transformándolo, es hacer cultura. Descubre un significado nuevo en su acción, por ejemplo, de cortar un árbol, de trozarlo, de trabajar su tronco, del cual resulta algo que ya no es el árbol. Percibe que este algo, producto de su esfuerzo, es un objeto cultural.

Y así, descubrimiento tras descubrimiento, alcanza lo fundamental:

a) que el habérsele quitado el derecho de decir su palabra se relaciona directamente con el derecho a hacer revertir sobre él la humanización del mundo que opera con su acción transformadora;

b) que, aun siendo analfabeto, su trabajo envuelve un conocimiento, implica una forma de saber, y

c) finalmente, descubre que entre los hombres no hay absolutización de la ignorancia ni absolutización del saber. Nadie sabe todo, nadie ignora todo.

En nuestra experiencia, en Brasil así como en Chile, siempre fueron confirmadas estas afirmaciones.

«Ahora sé que soy culto», dijo cierta vez un campesino, al discutir el concepto antropológico de cultura, a través de «codificaciones», antes del proceso mismo de alfabetización. Y, al preguntársele por qué se sabía culto, contestó seguro: «Porque trabajo y trabajando transformo al mundo». Esta afirmación, muy común también en Brasil, explicita la superación que estos hombres sencillos van haciendo del conocimiento preponderantemente sensible de su presencia en el mundo por la razón de su estar en el mundo, que hace que el hombre sea. Saberse culto porque trabaja y trabajando cambia el mundo y no memorizar que «El ala es del ave» es realmente —éste sí— el primer paso que debe dar el individuo para reconocerse sujeto de derechos. Saberse culto porque trabaja es prepararse para percibir conscientemente que trabajo es palabra, que palabra es praxis y alfabetizarse no es memorizar palabras donadas, sino conquistar el derecho de decirlas.

«Descubro ahora que no hay mundo sin hombres», dijo otro campesino chileno al problematizársele hombre-mundo, y, al preguntarle el educador, en una nueva problematización, si todos los hombres del mundo murieran y quedasen los árboles, los pájaros, los animales, las estrellas, ¿no sería esto mundo? «No —contestó este Sartre chileno, desconocido y analfabeto—, faltaría quien dijera: esto es mundo».

Con esta contestación, este «filósofo campesino», que sería clasificado por la concepción ingenua como un «analfabeto», un «perdido», un «ignorante absoluto», planteó con tal precisión la relación indicotomizable hombre-mundo. Planteó la crítica al subjetivismo o al psicologismo, que implica un hombre sin mundo, así como la crítica al objetivismo, que implica un mundo sin hombre. Afirmó la dialectividad subjetividad-objetividad.

«El hombre se distingue del animal —dijo otro—, porque su aprendizaje es por medio de la palabra».A estos hombres la concepción ingenua de la alfabetización «doméstica» les propone textos como: «Papa y mamá fueron con Juan a pasar sus vacaciones en la casa del tío Pedro».

«Me gusta discutir sobre esto— dijo una mujer chilena, apuntando a la «codificación» de una situación existencial de su área —porque vivo así, pero mientras vivo, no veo. Ahora sí, observo cómo vivo»[4]. Desafiada por su situación existencial, especie de «emersión» de su forma de existir, de admirarla y percibirla como una presentificación a su conciencia intencional. Pero, tener presentificada en su conciencia su forma de existir, describirla, significa desvelar su realidad. Significa insertarse en ella críticamente.

4. Tuvimos oportunidad de escuchar idéntica afirmación de un hombre en Nueva York (mayo de 1967) en experiencia similar, no en alfabetización, realizada excelentemente por el Institute for Human Development en las áreas pobres de aquella ciudad.

«Tu ja le», dijo en cierta ocasión un alfabetizando brasileño, en Brasilia, en la primera noche de su experiencia con palabras, al ser desafiado por una «situación fonética», la de las familias fonéticas de la palabra *tijolo* (ladrillo).

Al representarse al grupo las familias: Ta, te, ti, to, tu - ja, je, ji, jo, ju - la, le li, lo, lu, como un problema, empezó el grupo, como siempre ocurre —y nunca el educador— a crear sus palabras. Después que una mujer, juntando ti con to, dijo tito, el referido, mirándola emocionado, afirmó: «Tu ja le» (en portugués correcto: «Tu ja les», y en español: «Tú ya lees»).

Ahora, si comparamos este texto —creado por el hombre mismo, que buscaba su palabra, nacido el texto bajo la emoción de asistir a sus compañeros creando también— con «Eva vio la uva», percibimos cómo la concepción ingenua de la alfabetización es mantención del freno al pleno ejercicio de los derechos y no el primer paso para la afectivación de los derechos.

Pero, si la comparación se hace ahora entre: «Ada dio el dedo al cuervo» y «El pueblo va a votar conscientemente», texto escrito en la pizarra por un alfabetizando brasileño, la crítica que venimos haciendo hasta ahora se hace más objetiva.

Hay todavía algo más que considerar. Es que estos textos redactados por los alfabetizandos, que van expresando la claridad creciente de su visión del mundo, son y deben ser problematizados al grupo todo. Mientras que en la concepción criticada el hombre lee, repite una, dos, tres veces para memorizar que «El ala es del ave», en la concepción que defendemos, además de ser el hombre mismo el que crea su texto, tiene en su texto el objeto de una discusión crítica.

Imaginémonos el alcance para los miembros del grupo de una indagación sobre el exacto significado de la palabra voto: lo que representa su participación en el proceso político de su sociedad; las relaciones entre este proceso y otras dimensiones de la realidad, la cuestión de los derechos cívicos, etc. Imaginemos ahora, como contrapartida, lo que ocurriría si se planteara como problema «Ada dio el dedo al cuervo».

Por esta razón solamente la alfabetización como problematización del hombre-mundo, como búsqueda de la palabra, en su significación profunda, es liberadora. Y, porque es liberadora, es capaz de instaurarse como el primer paso que dabe dar el individuo para su integración en el proceso de construcción de su sociedad. Y, de esta forma, decir su palabra.

La concepción «bancaria» de la educación y la deshumanización

La concepción problemática de la educación y la humanización [1]

No es posible encarar la educación a no ser como un quehacer humano. Quehacer, por lo tanto, que se da en el tiempo y en el espacio, entre los hombres, unos con los otros.

De ahí que la consideración en torno de la educación como un fenómeno humano nos remita a un análisis, aunque somero, del hombre.

Qué es el hombre, cuál sea su posición en el mundo, son preguntas que tenemos que hacer en el mismo momento en que nos inquietemos a propósito de la educación. Si esta inquietud im-

1. Este texto, fruto de la praxis educativa desarrollada por Freire en el ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria), en Santiago de Chile, data de 1968.

Conoció diversas versiones en mimeógrafo, y lo más importante de este texto es ser un anticipo embrionario del capítulo II de su obra fundamental: *Pedagogía del oprimido*.

Tomamos la versión que figura en esta antología de un mimeógrafo editado por el ICIRA en Santiago de Chile (1968) y que poseía una breve introducción del mismo Freire. Parte de este texto figuraría también en *Sobre la Acción Cultural* (ICIRA, Santiago de Chile 1969); también *Aspectos culturales del desarrollo* del ILADES (Instituto Latinoamericano de Estudios Sociales), Santiago de Chile, s. f., lo recogió en sus páginas. Hemos revisado también estas ediciones a los efectos de nuestra antología. *(N. del E.)*.

plica en sí las indagaciones referidas, en el fondo inquietudes también, la respuesta que les demos encauzarán la educación hacia una finalidad humanista o no.

No puede haber una teoría pedagógica, que implica fines y medios de la acción educativa, que esté exenta de un concepto de hombre y de mundo. No hay en este sentido una educación neutra. Si, para unos, el hombre es un ser de la adaptación al mundo (tomándose el mundo no sólo en sentido natural, sino estructural, histórico-cultural), su acción educativa, sus métodos, sus objetivos estarán adecuados a esta concepción. Si para otros el hombre es un ser de la transformación del mundo, su quehacer educativo sigue otro camino. Si lo miramos como una «cosa», nuestra acción educativa se procesa en términos mecanicistas, de lo que resulta cada vez una mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como persona, nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador.

Por todo esto, para que quede clara la posición educativa que defendemos, tocaremos, aunque rápidamente, este punto básico: el hombre como un ser en el mundo y con el mundo.

Lo propio del hombre, su «posición fundamental», como dice Marcel, es la de un ser en situación: «situado y fechado». Un ser engarzado en el espacio y en el tiempo que su conciencia intencionada capta y trasciende.

Solamente el hombre, en verdad, entre los seres inconclusos, viviendo un tiempo que es suyo, un tiempo de quehaceres, es capaz de admirar el mundo. Es capaz de objetivizar el mundo, de tener en éste un «no yo» constituyente de su yo que, a su vez, lo constituye como mundo de su conciencia.

La posibilidad de admirar el mundo implica estar no solamente en él sino con él. Estar con, es estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo; es actuar de acuerdo con sus finalidades para transformarlo. No es simplemente contestar a estímulos sino que es algo más: es responder a desafíos. Las respuestas del hombre a los desafíos del mundo, con las cuales va cambiándolo, impregnándolo de su «espíritu», más que puro hacer, son quehaceres que involucran indicotomizablemente acción y reflexión.

Porque admira el mundo y por ello lo objetiva; porque capta y comprende la realidad y la transforma con su acción-reflexión, el hombre es un ser de la praxis. Más aún: el hombre es praxis y porque es así no puede reducirse a mero espectador de la realidad ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo transformarán en «cosas». Su vocación ontológica, que él debe existenciar, es la de sujeto que opera y transforma al mundo. Sometido a condiciones concretas que lo transforman en objeto, el hombre estará sacrificado en su vocación fundamental. Pero, como todo tiene su contrario, la situación concreta en la cual se generan los hombres-objetos, también genera los hombres-sujetos. La cuestión que ahora se nos plantea está en saber, en la situación concreta en la cual miles de hombres están como objetos, si quienes así los transforman, son realmente sujetos. En la medida en que los que están prohibidos de ser, son «seres para otro», quienes así lo prohiben son falsos «seres para sí». No pueden por ello ser auténticos sujetos. Nadie es si prohibe que los otros sean.

Esta es una exigencia radical del hombre como un ser inconcluso; no poder ser si los otros también no son. Como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión (lo que no pasa con los «seres en sí» que, inconclusos también, como los animales, los árboles, no se saben inconclusos) el hombre es un ser de la búsqueda permanente. No podría haber hombre sin búsqueda de la misma forma que no habría búsqueda sin mundo. Hombre y mundo: mundo y hombre, «cuerpo consciente», están en constante interacción, el uno implicando al otro. Solamente así es posible ver a ambos, es posible comprender al hombre y al mundo sin distorsionarlos.

Ahora bien, si el hombre es este ser de la búsqueda permanente, en razón de la conciencia que tiene de ser inconclusión, esta búsqueda implica:

a) un sujeto,
b) un punto de partida,
c) un objetivo.

El sujeto de la búsqueda es el hombre mismo que la hace. Esto significa, por ejemplo, que no me es posible, en una perspectiva humanista, «entrar» en el ser de mi esposa para hacer el movimiento que le corresponde a ella hacer. No puedo prescribirle mis opciones. No puedo frustarla en su derecho de actuar. No puedo manejarla. Me casé con ella; no la compré en un tienda, como si fuera un objeto de adorno. No puedo hacer que ella sea lo que me parece que deba ser. La amo como es, en su inconclusión, en su búsqueda, en su vocación de ser, o no la amo. Si la domino y me gusta dominarla, si ella es dominada y le gusta serlo, no hay, en nuestras relaciones, amor, sino patología de amor: masoquismo en ella, sadismo en mí.

De la misma forma y por las mismas razones, no puedo aplastar a mis hijos, tenerlos como cosas que conduzco adonde me parece mejor. Mis hijos son devenir, como yo. Son búsquedas, como yo. Son inquietudes de ser, como yo.

No puedo igualmente cosificar a mis alumnos, cosificar al pueblo, manipularlos en nombre de nada. A veces, o casi siempre, para

justificar estos actos indiscutiblemente irrespetuosos de la persona, se intenta disfrazar sus objetivos verdaderos con explicaciones mesiánicas. Es necesario, dicen, salvar a estas pobres masas ciegas de las influencias malsanas. Y con este salvar, lo que pretenden quienes así actúan es salvarse a sí mismos, negando al pueblo el derecho primordial de decir su palabra.

Subrayemos, sin embargo, un punto que no puede quedar olvidado. Nadie puede buscar solo. Toda búsqueda en el aislamiento, toda búsqueda que se haga movida por intereses personales o de grupos, necesariamente es búsqueda contra los demás. Consiguientemente, búsqueda falsa. Solamente en comunión es auténtica la búsqueda. Esta comunión, sin embargo, no puede verificarse si algunos, al buscar, se transforman en contrarios antagónicos a los que se les prohibe buscar. El diálogo entre ambos se hace imposible y las soluciones que los primeros intentan para aminorar la distancia en que se encuentran de los segundos no sobrepasa —ni jamás podría— la esfera del puro asistencialismo. En el momento en que sobrepasen esta esfera y resuelvan buscar en comunión ya no serían antagónicos de los segundos y, por lo tanto, ya no los prohibirán buscar. Habrían renunciado a la deshumanización tanto de los segundos como de ellos mismos (puesto que nadie puede humanizarse al deshumanizar) y se adherirían a la humanización.

El punto de partida de esta búsqueda está en el hombre mismo. Pero, como no hay hombre sin mundo, el punto de partida de la búsqueda se encuentra en el hombre-mundo, esto es, en el hombre en sus relaciones con el mundo y con los otros. En el hombre en su aquí y su ahora. No hay cómo comprender la búsqueda fuera de esta interacción hombre-mundo. Nadie va más allá, a no ser de su acá. La propia «intencionalidad trascendental», que implica la conciencia del allá límite, sólo se explica en la medida en que, para el hombre, su contexto, su aquí y su ahora, no son círculos cerrados en que se encuentre. Pero para sobrepasarlos, es necesario que esté con ellos y sea consciente de ellos. No podría trascender su aquí y su ahora si ellos no constituyeran el punto de partida de ese sobrepasar.

En este sentido, cuanto más conozca, críticamente, las condiciones concretas, objetivas, de su aquí y de su ahora —de su realidad— más podrá realizar la búsqueda, con la transformación de la realidad. Precisamente porque, si su posición fundamental, citando nuevamente a Marcel, es «estar en situación», al volverse reflexivamente sobre la «situacionalidad», conociéndola críticamente, se inserta en ella. Cuanto más insertado y no puramente adaptado a la realidad concreta, más se hará sujeto de los cambios, más se afirmará como un ser de opciones.

De esta forma, el objetivo básico de su búsqueda, que es el ser más, la humanización, se le presenta como un imperativo que debe ser existenciado. Existenciarlo es realizar la vocación a que nos referimos en el comienzo de esta charla.

Ahora bien, si hablamos de la humanización, del ser más del hombre —objetivo básico de su permanente búsqueda— reconocemos su contrario: la deshumanización, el ser menos. Ambas, humanización y deshumanización, son posibilidades históricas del hombre como un ser inconcluso y consciente de su inconclusión. Solamente la primera, sin embargo, constituye su verdadera vocación. La segunda, por el contrario, es la distorsión de su vocación. Si admitiéramos que la deshumanización, como un comprobable y un comprobado en la historia, instaurara una nueva vocación del hombre, no habría nada más que hacer, sino asumir una postura cínica o desesperada. Esta doble posibilidad, la de humanizarse como la de deshumanizarse, es uno de los aspectos que explican la existencia como un riesgo permanente. Riesgo que no corre el animal que por no tener conciencia de su inconclusión, por un lado, no puede animalizar al mundo, y, por otro, no puede desanimalizarse. El animal, donde y en cualquier situación en la cual se encuentre, en el bosque o en un zoológico, sigue siendo un «ser en sí». Aun cuando sufra el cambio de un sitio a otro, su sufrimiento no afecta a su animalidad. No es capaz de percibirse «desanimalizado». El hombre, a su vez, como un «ser para sí», se deshumaniza si es sometido a condiciones concretas que lo transformen en un «ser para otro».

Ahora bien, una educación sólo es verdaderamente humanista si, en lugar de dar fuerza a los mitos con los cuales se pretende mantener el hombre deshumanizado, se esfuerza en el sentido del desvelamiento de la realidad. Desvelamiento en el cual el hombre vaya existenciando su real vocación: la de transformar la realidad. Si, por el contrario, la educación enfatiza los mitos y se encauza en el camino de la adaptación del hombre a la realidad, no puede esconder su carácter deshumanizador.

Analicemos, aunque sea sucintamente, estas dos posiciones educativas; una, la que respecta al hombre como persona; la otra, la que lo hace «cosa».

Empecemos con la presentación y la crítica de la segunda concepción, en algunos de sus presupuestos.

De ahora en adelante, a esta visión la llamaremos concepción «bancaria» de la educación, porque hace del proceso educativo un acto permanente de depositar contenidos. Acto en el cual el depositante es el «educador» y el depositario es el educando.

La concepción «bancaria», al no superar la contradicción educador-educando, por el contrario, al enfatizarla, no puede servir a no ser a la «domesticación» del hombre.

De la no superación de esta contradicción, resulta:

a) que el educador es siempre quien educa; el educando, el que es educado;

b) que el educador es quien disciplina; el educando, el disciplinado;

c) que el educador es quien habla; el educando, el que escucha;

d) que el educador prescribe; el educando sigue la prescripción;

e) que el educador elige el contenido de los programas; el educando es siempre el que lo recibe en forma de depósito;

f) el educador es siempre quien sabe; el educando el que no sabe;

g) que el educador es el sujeto del proceso; el educando, su objeto.

Según esta concepción, el educando es como si fuera una «olla» en la cual el «educador» va haciendo sus «depósitos». Una «olla» que va siendo llenada de «conocimientos» como si el conocer fuera resultado de un acto pasivo de recibir donaciones o imposiciones de otros.

Esta falsa concepción de la educación, que hace pasivo al educando y lo adapta, reposa en una también falsa concepción del hombre. Una distorsionada concepción de su conciencia. Para la concepción «bancaria», la conciencia del hombre es algo espacializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo que se van transformando en contenidos de conciencia. Esta concepción mecanicista de la conciencia implica necesariamente que ella esté permanentemente recibiendo trozos de la realidad que entran en ella. No distingue, por ello mismo, entrada en la conciencia de presentificación a la conciencia. La conciencia sólo es vacía, nos advierte Sartre, en la medida misma en que no está llena de mundo.

Pero, si para la concepción «bancaria» la conciencia es esta olla que debe ser llenada, este espacio vacío a la espera del mundo, la educación es entonces este acto de depositar hechos, informaciones semi-muertas en el educando.

A éste no le resta sino, pacientemente, recibir los depósitos, archivarlos, memorizarlos, para después repetirlos. En verdad, la concepción bancaria termina por archivar al mismo hombre: al que hace el depósito como al que lo recibe, puesto que no hay hombre fuera de la búsqueda inquieta. Fuera de la creación, de la recreación. Fuera del riesgo de la aventura de crear.

La fundamental inquietud de esta falsa concepción es evitar la inquietud. Es frenar la impaciencia. Es mistificar la realidad. Es evitar el desvelamiento del mundo. Y todo esto para adaptar al hombre.

La clarificación de la realidad, su comprensión crítica, la inserción del hombre en ella es una tarea demoníaca, absurda, que la concepción bancaria no puede soportar. De ahí que los educandos inquietos, creadores y refractarios a la cosificación sean vistos por esta deshumanizante concepción como inadaptados, desajustados o rebeldes.

Por fin, la concepción «bancaria» niega la realidad en devenir. Niega al hombre como un ser de la búsqueda constante. Niega su vocación ontológica de ser más. Niega las relaciones hombre-mundo, fuera de las cuales no se comprende ni al hombre ni al mundo. Niega la creatividad del hombre, sometiéndolo a esquemas rígidos de pensamiento. Niega su poder de admirar al mundo, de objetivarlo, de lo cual resulta su quehacer transformador. Niega al hombre como un ser de la praxis. Inmoviliza lo dinámico. Transforma lo que está siendo en lo que es y así mata la vida. De esta forma, no puede esconder su ostensiva marca necrófila.

La concepción humanista y liberadora de la educación, por el contrario, jamás dicotomiza al hombre del mundo. En lugar de negar, afirma y se basa en la realidad permanentemente cambiante. No sólo respeta la vocación ontológica del hombre de ser más, sino que le encauza hacia este objetivo. Estimula la creatividad humana. Tiene del saber una visión crítica: sabe que todo saber se encuentra sometido a condicionamientos histórico-sociológicos. Sabe que no hay saber sin la búsqueda inquieta, sin la aventura del riesgo de crear. Reconoce que el hombre se hace hombre en la medida en que, en el proceso de hominización hacia su humanización, es capaz de admirar el mundo. Es capaz de, desprendiéndose de él, quedar en él y con él, y objetivándolo, transformarlo. Sabe que es precisamente porque puede admirar al mundo por lo que el hombre es un ser de la praxis o un ser que es praxis. Reconoce al hombre como un ser histórico. Desmitifica la realidad; de ahí que no tema su desvelamiento. En lugar del hombre-cosa, adaptable, lucha por el hombre-persona, transformador del mundo. Ama la vida, en su devenir. Es biófila y no necrófila.

La concepción humanista, que rechaza los depósitos, la mera disertación o narración de los trozos aislados de la realidad, se realiza a través de una constante problematización del hombre-mundo. Su quehacer es problematizador, jamás disertador o depositador.

Así como la concepción recién criticada, en algunos de sus ángulos no puede operar la superación de la contradicción educador-educando, la concepción humanista parte de la necesidad de hacerlo. Y esta necesidad se le impone en la razón misma en que encara al hombre como ser de opciones. Un ser cuyo punto de decisión está o debe estar en él en sus relaciones con el mundo y con los otros.

Para realizar tal superación, existente en la esencia fenoménica de la educación, que es su dialogicidad, la educación se hace entonces diálogo, comunicación. Y si es diálogo, las relaciones entre sus polos ya no pueden ser de contrarios antagónicos, sino de polos que se concilian.

Si, en la concepción bancaria, el educador es siempre quien educa y el educando, quien es educado, realizada la superación, en la concepción humanista, resulta:

a) no un educador del educando;
b) no un educando del educador;
c) sino un educador-educando con un educando-educador.

Esto significa:

1) que nadie educa a nadie;
2) que nadie tampoco se educa solo;
3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

La concepción humanista, problematizante de la educación, descarta toda posibilidad de manipulación del educando. De su adaptación. De ahí que, para los que realmente son capaces de amar al hombre y la vida, para los biófilos, el absurdo está, no en la problematización de la realidad que minimiza y aplasta al hombre, sino en enmascarar esta realidad deshumanizada.

Mientras la concepción bancaria implica aquella distorsionada comprensión de la conciencia y la entiende como algo espacializado en el hombre, como algo vacío que debe ser llenado, la concepción problematizante mira al hombre como un cuerpo consciente. En lugar de una conciencia «cosa», la concepción humanista entiende, con los fenomenólogos, la conciencia como un despegarse del hombre hacia el mundo. No es un recipiente que se llena, es un ir hacia el mundo para captarlo. Lo propio de la conciencia es estar dirigida a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad —*intentio, intendere*—, de ahí que toda conciencia sea siempre conciencia de. Aún cuando la conciencia realiza la vuelta sobre sí misma, «algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad» (Jaspers), sigue conciencia de. En este caso, conciencia de conciencia; conciencia de sí misma. En la «retroflexión», en que la conciencia se intenciona a sí misma, el yo «es uno y es doble».

No deja de ser un yo para ser una cosa a la cual su conciencia se intencionara. Sigue siendo un yo que se vuelve intencionalmente sobre sí, un yo que se escinde.

Mientras la concepción anteriormente criticada, que trata la conciencia naturalistamente, establece una separación absurda conciencia-mundo, para la visión aquí discutida, conciencia y mundo se dan simultáneamente. Intencionada al mundo, éste se hace mundo de la conciencia.

La concepción «bancaria», al no poder realmente borrar la intencionalidad de la conciencia, consigue sin embargo, en gran medida, «domesticar» su reflexibilidad. De ahí que la práctica de esta concepción constituya una dolorosa paradoja al ser vivida por quienes se dicen humanistas.

La concepción problematizadora de la educación, por el contrario, al plantear el hombre-mundo como problema, exige una postura permanentemente reflexiva al educando. Este ya no es la olla pasiva que va siendo llenada, sino que es un cuerpo consciente, desafiando y contestando al desafío. A cada situación problemática que se le plantea, su conciencia intencionada va captando las parcialidades de la problemática total que van siendo percibidas como unidades en interacción por el acto reflexivo de su conciencia, que se va criticizando.

Mientras para la concepción «bancaria» lo que importa es depositar informes sin ninguna preocupación por el despertar de la reflexión crítica (por el contrario, evitándola), para la concepción humanista lo fundamental está en este despertar que debe ir siendo más y más desarrollado.

La concepción problematizadora de la educación sabe que, si la esencia del ser de la conciencia es su intencionalidad, su despegarse hacia el mundo, éste, como mundo de la conciencia, se constituye como «visión de fondo» de la conciencia a él intencionada.

En el marco de esta «visión de fondo», sin embargo, no todos sus elementos se presentifican a la conciencia como «percibidos o destacados en sí». La concepción problematizadora, al desafiar a los educandos a través de situaciones existenciales concretas, intenta su mirada crítica hacia ellas, con la cual, lo que antes no era un percibido destacado, pasa a serlo.

De esta forma, la educación se constituye como verdadero quehacer humano. Educadores-educandos y educandos-educadores, mediatizados por el mundo, ejercen sobre él una reflexión cada vez más crítica, inseparable de una acción también cada vez más crítica. Identificados en esta reflexión-acción y en esta acción-reflexión sobre el mundo mediatizador, se hacen ambos, auténticamente, seres de la praxis.

Desmitificación de la concientización [1]

Voy a intentar hacer una exposición, pero no en términos bancarios. Voy simplemente a decirles alguna cosa sobre un problema que a mí me parece importante y que es el resultado de las observaciones que he hecho en América latina y parte de los Estados Unidos: es lo que yo llamo la *mitificación de la concientización.* Quiero simplemente presentarles cómo percibo yo este proceso de mitificación de la concientización; por otro lado, espero que ustedes procuren reflexionar a partir de su experiencia, con relación a los análisis que voy a intentar hacer, y ver si falta algo en este proceso que yo no haya percibido de antemano.

A mí me parece que esta palabra *concientización*, que designa un proceso, provoca diferentes actitudes en diferentes personas y en diferentes grupos.

1) Algunas personas y algunos grupos asisten a los cursillos y a los seminarios sobre concientización, buscando encontrar a veces en la *propia palabra concientización*, una señal mágica, encontrar una especie de ayuda mágica que fuera capaz de resolver problemas de orden emocional que estas personas y estos grupos tienen; personas que tienen ciertos traumas provocados incluso por la propia realidad histórica, por el propio momento histórico que estamos viviendo, provocados por los problemas que

1. Este artículo es la versión mecanografiada de la conferencia que bajo el mismo título dictó de viva voz Paulo Freire en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Enero de 1971, en Cuernavaca, Morelos (México). Fue publicado, con una breve introducción a cargo de Luis Llorens Baoz en: Contacto (Secretariado Social Mexicano) IX/2 (1972) 38-49. De esta publicación hemos tomado la versión que reúne esta Antología.

afrontamos en nuestra vida diaria, provocados por las relaciones familiares, provocados por una cierta crisis de valores que vivimos hoy y que provoca en sí misma un *descompás* entre la generación joven y la generación madura; la divergencia de percepción de la vida misma y de los valores de la vida, los problemas económicos, todas estas cosas constituyen como un factor de desequilibrio emocional; entonces algunas personas —no sólo ni necesariamente jóvenes, también personas maduras— buscan la palabra concientización y lo que representa el proceso como si fuera una «varita mágica», que en sí fuera capaz de restaurarnos el equilibrio emocional que se ha roto, como si en lugar de venir a un seminario de carácter científico viniéramos a una reunión de hechicería para buscar esa medicina especial.

2) Otro grupo busca los cursillos de concientización, no propiamente para encontrar un instrumento mágico capaz de resolver sus problemas personales, que nunca son personales porque son reflejo de problemas sociales, pero busca, mágicamente también, este instrumento como un instrumento de actuación en la sociedad para hacer la transformación revolucionaria. Les parece, en primer lugar, que la concientización es precisamente el instrumento necesario que hacía falta, que con sólo pronunciar la palabra se hará la revolución, lo que es una postura eminentemente mágica y totalmente inconsciente; estas personas piensan que si sales en la noche con un proyector, o con un cartel en la mano o con un aparato cualquiera y te encuentras con grupos obreros o campesinos, quedará hecha la transformación del mundo.

3) El tercer grupo tal vez sea el mayor; se acerca a los cursillos de concientización procurando encontrar en ellos la respuesta a unas ciertas angustias que tienen frente a la problemática social; estas personas reconocen que existe, y a ellas les gustaría inmensamente solucionarla; esta problemática se da a partir de las *soluciones conciliatorias:* estos grupos son eminentemente cristianos, mitologizados por ilusiones idealistas, entre ellas la ilusión de *que es posible transformar al hombre sin transformar al mundo*, es posible humanizar y liberar a los hombres dejando, sin embargo, intocable, virgen, la realidad social que prohíbe que los hombres sean. Estas personas corren avidas, golosas, inquietas, ansiosas y felices a los centros de cursillos de concientización para ser llenadas por la palabra salvadora que va a evitar la lucha de clases; la concientización entonces aparecería como una especie de tercera solución salvadora, y por ello mismo bien acomodada a la ilusión idealista de que los cristianos se apoderan y con la cual se tornan reaccionarios.

De ahí en adelante, estos grupos empiezan a pensar en desarrollar una —no sé como decirlo— *aspirin action*, acción de aspirina; con estas acciones de aspirina, con la distribución de cajas de aspirinas, se resuelven los problemas sociales: voy con mi amor al pueblo que sufre, a mis hermanos que sufren; voy con una concientización transformada en una caja de aspirinas a las comunidades y les digo: «Miren señores, ¿por qué no nos reunimos aquí, en un clubecito de madres y en este clubecito de madres estudiamos conjuntamente cómo hacer las vestimentas de los niñitos que van a nacer, aprender a dar leche a los niñitos, y todos los días, antes de la reunión, rezamos un avemaría para empezar bien?», y llamamos a esto concientización y la convertimos en una especie de opio; en esta perspectiva, debería ser condenada como droga, ¿no?: peor que la droga, mucho peor.

Yo no quiero hacer aquí juicios de valor y decir que estos grupos son malos, no; entre ellos yo no tengo duda alguna de que hay miles de personas excelentes, amorosas, con una buena voluntad fantástica, y les digo esto sin ningún sentido de ironía, como resultado de mi observación, de mi experiencia; pero son realmente personas equivocadas, y ni siquiera les digo que son personas ideológicamente reaccionarias, pero *no saben qué son*. En el fondo son ilusionadas, están ideologizadas por la estructura de la dominación sin saberlo, en el fondo son dominadas también y no saben que lo son; sin embargo aparecen como liberadoras y salvadoras de los pobrecitos hermanos que están sufriendo.

De ahí, entonces, que la concientización aparezca en estas personas como un instrumento de conciliación, un instrumento de conexión entre aquellos que prohíben que uno sea y aquellos que tienen prohibido ser por los otros; trasforman entonces el proceso de concientización en una mistificación amorosa o en un amor mistificado, en un amor distorsionado, en una expresión falsa de amor. En última instancia, la concientización aparece como un instrumento de *enfatización* de masoquismo; esto es, yo necesito, en nombre del amor, hacerme masoquista para amar a la propia *estructura que me hace no ser*, esperando que con mi paciencia un día yo goce del cielo. En último análisis en una actitud absolutamente falsa; yo no creo que ninguna teología seria pueda defender y respaldar esta postura totalmente falsa que refleja una conciencia falsa, una conciencia alienada y una conciencia que se aliene cada vez más dentro de la misma estructura prohibitiva del ser, o del ser más, como diría Chardin.

4) Un cuarto grupo muy limitado, muy pequeño, se acerca a la concientización con una postura realmente *crítica y dialéctica*. Se acerca a la concientización sabiendo que no es varita mágica para resolver problemas; se acerca al proceso de la concientización tomándolo sólo como la base fundamental de un proceso de educación liberadora, tomando la concientización como un *esfuerzo dialéctico de comprensión* entre la subjetividad y la objetividad o, en otras palabras, entre conciencias y mundo o, en otras palabras aún, entre hombre y mundo: no dicotomiza estas dos dimensiones, sabe que no hay hombre sin mundo y sabe que no hay mundo sin hombre; sabe que no hay conciencia que no sea conciencia del mundo, y sabe que no hay mundo que no sea mundo de conciencia; esto es, no parte las cosas, no dicotomiza las cosas.

Se acerca a la concientización no para repetir lo que se dice sino para *recrear*, acércase a la concientización sabiendo que no puede existir fuera de la acción y de la reflexión de los hombres sobre el mundo que prohíbe que los hombres sean; recurre a la concientización porque sabe que es necesario transformar la realidad en que no puede ser, y sabe que sólo se transforma la realidad en la praxis histórica y no desde la conciencia de los hombres. Por eso, este cuarto grupo rechaza toda perspectiva idealista y se aproxima desde una perspectiva dialéctica para comprender dialécticamente los problemas sociales.

Este es un grupo pequeño, y ya que estoy en esto me gustaría decir que en México y en todos los países de América latina que yo conozco existe este grupo, pero asimismo se dan todos los cuatro grupos, tanto aquí como en Estados Unidos y Europa.

5) Sin embargo, existe un grupo más, el quinto. Este quinto grupo no se acerca propiamente a la concientización; por el contrario, este quinto grupo la plantea frente a él porque ya percibió más o menos claramente el real proceso de la concientización, en la medida en que desmitifica la realidad, que desmitifica la conciencia de la realidad; ya descubrió que el desvelamiento de la realidad torna posible —aunque no siempre se dé— un compromiso histórico de transformación. Este grupo no es reciente, yo lo sé, pues fui señalado por él en mi país, y aparece ahora también en América latina cada vez más fuerte. Es el grupo que considera la concientización como la *satanización*, y los que engarzan al proceso de la concientización con la satanización del mundo no buscan propiamente la concientización, se oponen a ella, son diferentes a los demás grupos; los demás grupos se acercan a lo concientización con perspectivas falsas o perspectivas correctas; éste no, éste tiene una perspectiva correcta de la concientización, ya sabe lo que es la concientización, y por eso marca a la denuncia como satanizadora, porque descubrió que la concientización en términos concretos y reales puede afectar precisamente los intereses que este grupo defiende; de ahí la *necesidad de mitologizar la opinión pú-*

blica, considerando la concientización como un esfuerzo satánico. Es necesario entonces hacer magia o hacer mito. En el fondo se identifica con los demás mitificantes, pero mientras los demás mitifican con buena voluntad, este mitifica *sabiendo*, ya no equivocadamente, que *la necesidad de mitificar es la única cosa, es el único camino que ellos tienen para evitar que la concientización se practique.*

Es necesario usar una palabra clave, una palabra ideológicamente cargada de efectos emocionales para que la opinión pública ingenua tema la concientización, y esta palabra aparece ahora como satanización. Tal vez satanización sea más fuerte, hoy día, que comunistización, aunque en el fondo es sinónimo de comunistización para esta ideología de la dominación. Indudablemente, para los dominadores es *imprescindible* anunciar la satanización del proceso de concientización, porque miles de conciencias ingenuas podrían clarificarse en un proceso de concientización y dejar de aceptar el efecto del poder domesticador del mito satánico que se atribuye al proceso de concientización. Hay entonces que *desvelar* a este quinto grupo, *hay que desnudarlo;* a los demás hay que desmitificarles la concientización para que acepten lo que es, y a este quinto grupo (a mí me parece que sabe muy bien lo que es este proceso) hay que desnudarlo, hay que dejarlo desnudo en la calle, caracterizado como un grupo antihumanista. Yo me propongo hacer también esa tarea.

Ahora me gustaría analizar rápidamente los resultados de estas diferentes perspectivas o percepciones de la concientización. Analicemos el primer grupo, por ejemplo, aquel que toma la concientización como un instrumento de solución de sus problemas emocionales, personales. Lo que pasa es que este grupo se defrauda, porque en el momento en que empieza una tentativa de experiencia de concientización con otros grupos, descubre que su problema personal sigue y la tendencia es regresar silenciosamente y volver al círculo de destrucción neurótica.

El segundo grupo es el de aquellos que buscan la concientización como activistas de la revolución, pero cuando empiezan a utilizar el proceso de la concientización, perciben que no es realmente mágico; entonces, ¿qué pasa? El resultado me parece trágico desde el punto de vista de la transformación humanista del mundo. El grupo tiende de ahí en adelante (cuando se encuentra los primeros obstáculos en el proceso, los primeros obstáculos para la clarificación de la realidad por parte de la conciencia dominada que él no conoce o cuya tipología él no conoce) a huir hacia la ilusión idealista que consiste en caer en el error objetivista, esto es, en el error según el cual la conciencia es mera copia de la realidad, mero reflejo de la realidad; por lo tanto, lo que tenemos que hacer es transformar la realidad y ella transformará la conciencia. De ahí que la tendencia de este grupo es caer en el mecanicismo de los procesos de transformación.

Este mecanicismo conduce a una perspectiva eminentemente antidialéctica de la transformación del mundo; este mecanicismo, incluso, no tiene nada que ver con Marx, es una distorsión de Marx, pero no es marxismo. Yo sugeriría, a aquellos que estén más o menos preocupados por tener una bibliografía, por lo menos un trabajito pequeño pero excelente de un profesor francés llamado L. Goldmann; este libro está traducido al castellano y la versión se llama *La filosofía y las ciencias del hombre*. El autor analiza en este libro algo muy importante sobre los conceptos de conciencia máxima posible y de conciencia real, y discute el problema de que en ciertas épocas la tendencia de la izquierda era rehusar toda participación de la conciencia en el proceso de transformación. Esto nos lleva a las distorsiones mecanicistas, objetivistas, a las cuales ya me he referido. Cuántos de nosotros partimos de una visión mágica e ingenua del proceso de la concientización y cuántos de nosotros nos defraudamos con los primeros obstáculos; la tendencia es entonces negar esto y caer en lo opuesto.

El tercer grupo es el de los idealistas que cometen el error de que mientras para los objetivistas la conciencia sería una mera copia, un mero reflejo de la realidad, para los idealistas la conciencia es la creadora de la realidad. Miren ustedes cómo son opuestas una tendencia a la otra; esta es una pelea que viene acompañando a toda la historia de la filosofía entre los idealistas, objetivistas, etc., que Marx también quiso arreglar. Es decir, para los idealistas la conciencia hace la realidad, crea la realidad; para los objetivistas la realidad crea la conciencia, definitivamente. Para los dialécticos, la realidad constituye la conciencia y es objeto de la conciencia, realidad de la conciencia: hay una dialectización entre conciencia y mundo, y mundo y conciencia, que no puede ser dividida. Sartre, por ejemplo, en un libro excelente, dice más o menos: «No hay conciencia antes, no hay mundo después, no hay un mundo antes y una conciencia después: conciencia y mundo se constituyen simultáneamente». En lenguaje dialéctico, esta es la cuestión.

Pero este grupo de idealistas parte de la convicción ingenua de que la liberación de los hombres está dentro de su conciencia; esto es, si yo digo a los hombres que deben amarse los unos a los otros, si yo digo a los hombres que tienen que ser buenos, si yo digo a los hombres que son libres porque son personas humanas, ya no necesito transformar la realidad en que la persona humana

no está pudiendo ser, porque basta saber que soy persona humana para ser, y esto no es así; no resulta que yo diga a los campesinos de mi país, que comen ratones, que ellos son libres porque son personas humanas, porque ellos no son personas humanas: ellos son ontológicamente y esto es muy poco; es necesario hacerse existencialmente, y no se puede hacer eso, históricamente, mientras se comen ratones. Si ustedes consiguen otro camino, díganmelo porque yo no lo he encontrado hasta hoy.

Pero, ¿qué pasa? Que cuanto más grande es este tercer grupo, tanto más el grupo de los mecanicistas se queda sectario; esto es, aquellos grupos que rechazan ahora la participación de la conciencia, dialécticamente relacionada con la realidad, se convierten en idealistas, diciendo que la cuestión de la concientización es un problema de aspirinas; la tendencia es la sectarización de este grupo.

La conciencia aparece en el proceso de humanización como una conciencia reflexiva y, por lo tanto, como potencialmente crítica, que se desarrolla de ahí en adelante. La conciencia va a aparecer en el proceso de evolución del hombre, cuando el animal se *hominiza* (sería interesante la lectura de Teilhard de Chardin, para esto), cuando el hombre se instala en el proceso de hominización, como lo llama Chardin, que no es el de humanización todavía; la conciencia aparece ya como una conciencia reflexiva que es capaz de volverse sobre sí misma y *percibe percibiendo;* es entonces cuando la conciencia da un salto sobre el estado anterior, en que el animal conoce lo que pasa, pero no conoce que conoce.

En el momento en que la conciencia reflexiva se instaura en el proceso de la hominización, el hombre hace algo más: *no sólo conoce, sino sabe que conoce.* Esto le da un carácter *activo* a su conciencia y hace que esta conciencia jamás sea un receptáculo al cual llevar, sino un *despegue* permanente, constante, hacia la realidad en que se constituye, reflexionando sobre la propia constitución, que hace capaz al hombre de conocer y reconocer el conocimiento existente, al mismo tiempo que es capaz de conocer lo no conocido todavía. Solamente así es posible comprender el conocimiento existente; la capacidad activa de la conciencia que hace conocer y reconocer el conocimiento que existe hoy, es la *misma* que hizo posible que el conocimiento que existe hoy pudiera ser instaurado superando el conocimiento que antes había. Esto es lo que hace que el conocimiento sea un proceso y no un hecho. El conocimiento es un proceso permanente que demanda la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo; es un proceso ininterrumpido, que no para. Y por esto, un conocimiento nuevo no es otra cosa que el conocimiento que nació de otro que se hizo

viejo, pero que fue nuevo también. Todo conocimiento nuevo nace con el testamento de aquel que supera. Si no existiera este carácter activo de la conciencia no habría este conocimiento, no se podría hablar de estos conocimientos. Ahora bien, este carácter activo de la conciencia sólo existe en la relación dialéctica con el mundo en que ella se constituye, que al mismo tiempo tiene el mundo como un mundo de sí, que le hace posible comprender, poco a poco, el proceso de la concientización; pero no como un proceso brasileño o latinoamericano, como alguien dijo hace unos días, cuando se dijo que no se quería recibir la imposición de un concepto latinoamericano; hay una costumbre tan grande de los europeos de imponer sus conceptos, que cuando un latinoamericano habla, piensan que éste quiere imponerles los suyos.

La concientización no es un proceso ni brasileño ni latinoamericano; es un proceso humano que se instaura precisamente cuando la conciencia se hace reflexiva; pero aún hay algo más: la concientización no es sólo la toma de conciencia *(pris de conscience);* la toma de conciencia resulta simplemente de que el hombre tiene una conciencia reflexiva que *toma conciencia de,* precisamente porque toda conciencia es *conciencia de* o no es conciencia. No habría conciencia si no fuera de algo; toda conciencia es de *algo:* la *pris de conscience* es, entonces, la «toma de conciencia de algo»; la concientización es la profundización de la toma de conciencia. ¿Y qué significa profundización de la toma de conciencia? Significa que en cuanto seres conscientes que somos, tenemos una *forma de acercarnos al mundo,* que yo llamaría una forma cotidiana de acercamiento al mundo.

De ahí la posibilidad de hablar de una cierta alienación de lo cotidiano; en la forma cotidiana de acercarme al mundo, que es una forma espontánea de moverme en el mundo (y cuando me muevo en el mundo, me acerco a él), no tengo necesariamente —en términos científicos— una *mente epistemológica,* cuando me muevo espontáneamente en el mundo no tengo al mundo necesariamente como objeto de mi conocimiento *crítico;* sin embargo, yo tengo un conocimiento de este mundo aun cuando yo no tenga un conocimiento epistemológico de él; este conocimiento espontáneo es de *doxa,* de opinión, de darse cuenta del mundo. Pero cuando yo no me doy cuenta realmente del mundo, no tengo un conocimiento científico de él, sino una opinión. La *doxa* de la realidad o el conocimiento eminentemente falso de la realidad lo es en la medida en que no es capaz de superar el nivel de sensibilidad de la realidad. Para conocer tengo que sentir, pero cuando mi conocimiento se queda a un nivel preponderante de la sensibilidad de lo conocido, no alcanzo la *entidad;* lo que Marx llamó

la *razón de los hechos;* yo me quedo en la sensibilidad sin poder superar ésta por *la razón de ser* de la realidad. Esta razón en el lenguaje griego sería el *logos de la realidad*, en el sentido epistemológico.

Se vuelve, pues, necesario que yo supere mi conocimiento del mundo, que es ingenuo, espontáneo, alienado y alienante, teniendo ahora al mundo como objeto de mi mente epistemológica, de búsqueda crítica, para desvelarlo en su razón de ser. Así, supero mi *doxa* de la realidad con el *logos* de la misma. La concientización es entonces, en primer lugar, un *acto de conocimiento*, implica un *desvelamiento de la realidad*, con el cual yo voy adentrándome poco a poco en la esencia misma de los hechos que tengo frente a mí como objetos cognoscibles, para desvelar la razón de ser de estos hechos. Por ejemplo, los campesinos antes de una cosecha desarrollan ciertos rituales de carácter mágico. (No quiero decir con esto que hay una ilogicidad en lo mágico, no, ni establecer una dicotomía entre la conciencia pre-lógica y la conciencia lógica, diciendo que la primera pertenece a los grupos primitivos y la segunda a los grupos civilizados. No hay una prelogicidad ni una logicidad; por tanto, no hay una diferencia de esencia —como dijo un antropólogo—, sino una diferencia de grado en el proceso de evolución de la conciencia. Por esto mismo hay una lógica interna en las culturas mágicas y hay una conciencia crítica a nivel mágico, que no es propiamente el nivel crítico máximo que intentamos ahora desarrollar). Volviendo al ejemplo, hay una relación de causalidad entre la cosecha y matar una gallina negra. No hay nada aquí desde el punto de vista científico, pero desde el de la lógica interna a esta comunidad hay que ver hasta qué punto un proceso de concientización puede establecer una ruptura brusca en una cultura como ésta; hay que tener mucho cuidado con la introducción de una conciencia crítica que pueda terminar por destrozar un universo cultural unificado.

En la medida en que nos fuera posible transformar esta *doxa* de la realidad por un *logos* de la misma, descubriríamos que no hay una relación causal dialéctica entre gallina negra y buena cosecha y, a partir de ahí, estaríamos superando un nivel de conocimiento inauténtico por uno menos inauténtico; porque yo no diría que si comprendemos el conocimiento como un proceso, éste deba de superarse mañana. El proceso de concientización implica este aspecto general también, un acto lógico de conocimiento y no de transferencia de conocimiento. Es un acto de búsqueda de conocimiento.

En segundo lugar, la concientización no puede basarse en una conciencia aislada del mundo, sino que hay una dialectización

conciencia-mundo. La concientización no puede basarse en creer que es dentro de la conciencia donde opera la transformación del mundo, la creación del mundo, sino que están dentro del mundo mismo, en la historia, a través de la praxis en que se da el proceso de la transformación.

Tercero, el proceso de concientización que no se encamina, a través del desvelamiento de la realidad, a la organización de la práctica de la transformación de la realidad que se busca conocer, es un proceso que se *frustra*; pero desde el momento en que decimos que el proceso de concientización implica la práctica de transformación de la realidad o no es concientización, estamos necesariamente hablando de que tal proceso plantea, antes que nada, una opción de mi parte. Esto es, yo tengo que tener una opción, que muchos llamarán ideológica, aunque a mí no me gusta mucho esa palabra. Diré que si yo no tengo esta opción ideológica anterior, la concientización como esfuerzo de transformación del mundo se puede frustrar, porque ella deja de ser un esfuerzo de transformación para *ser*, y un esfuerzo de manutención conforme a mi opción.

Es decir, si mi opción es la manutención del *status* de la realidad en que estoy, evidentemente no realizo un proceso de concientización. Pero si mi opción es de transformación, descubrí ya que, en primer lugar, el hombre histórica y ontológicamente no es un ser *para la adaptación*, sino *para la transformación*. Si mi convicción es de que para humanizar yo tengo que transformar la realidad en que no soy, entonces el proceso de concientización tiene que encargarse de la organización de los hombres para transformar la realidad deshumanizante. Por esto yo soy antagónico a aquellos que no quieren transformar; y aquellos que no quieren transformar el mundo me tienen que considerar satánico y yo tengo que reconocerlos como reaccionarios. No puede haber reconciliación entre yo y ellos; ¿cómo puede ser?

A nivel personal lo he hecho y es posible; pero a nivel de antagonismo de clase no es posible esta conciliación. Si no parto de esta opción muy clara que me dice que los hombres deben ser sujetos de la historia y no objetos, si no estoy convencido de que yo no soy si tú no eres, si estoy convencido de que yo puedo ser y tú puedes ser bajo mi dominación y estoy convencido de que un sistema social que domina, domestica y explota responde a los intereses de la persona humana, obviamente lo que tengo que hacer es no hablar de esto. Pero yo, mis queridos amigos, estoy convencido de que este sistema tiene que ser distinto.

La concientización no puede ser, pues, para mí, un «deja como está» para ver cómo queda, sino que tiene que ser una labor per-

manente de clarificación. Por esto mismo, mientras la educación que se basa en la concientización constituye un proceso humanista de liberación y tiene que ser fundamentalmente una operación de desvelamiento del mundo, la educación por la domesticación tiene que ser fundamentalmente un proceso de mitologización. ¿Por qué? Porque el día en que las fuerzas del poder y la dominación que gobiernan la ciencia y la tecnología puedan descubrir un camino para matar la intencionalidad y el carácter activo de la conciencia, que hace que la conciencia se perciba a sí misma, ya no podremos hablar de liberación.

Pero precisamente porque no es posible matar, borrar la fuerza creadora, recreadora y captadora de la conciencia, ¿qué hacen los que comandan? Mitifican la realidad porque, como no hay una realidad que no sea realidad de la conciencia, al mitificar la realidad de la conciencia se mitifica la conciencia de la realidad; y al mitificar la conciencia de la realidad se obstaculiza el proceso de transformación de la realidad.

Por esa razón todos aquellos que se levantan para desmitificar la realidad, aparecen como satanizados; por eso Hélder Câmara es considerado en Brasil, Satanás. ¿Por qué? Mientras Hélder Câmara trabaja en Río de Janeiro como obispo conciliar, distribuyendo misericordia con los *callangueros*, nadie dice que es Satanás, por el contrario, sus virtudes cristianas son proclamadas; pero en el momento en que, además de esto, invita al pueblo a desvelar su mundo, inmediatamente es considerado como Satanás. ¿Por qué?, ¿por qué el desvelamiento del mundo hace mal a los propietarios del mundo? No hay orden opresor que soporte que un día despierten todos los hombres diciendo: ¿por qué? Por esto es necesario prohibir el por qué; por esto es necesario prohibir pensar, por eso la escolarización es la prohibición del pensar, es la adaptación de los hombres al *no* pensar; por esto Ivan Illich proféticamente denuncia la escolarización, y por eso él también es considerado como Satanás.

Así, todos aquellos que denuncian y anuncian tienen que ser considerados satánicos; por esta razón el proceso de concientización es, en sí, un proceso utópico. Pero ahora es necesario que clarifique lo que es la utopía. La utopía no es la palabra irrealizable, la utopía es la palabra verdadera; la utopía es la dialectización entre el acto de denuncia del mundo que deshumaniza y el anuncio del mundo que humaniza. Por esta razón sólo los utópicos pueden tener esperanza, los utópicos pueden tener futuro; sólo los utópicos pueden ser profetas. Y por esta razón también, los dominadores no tienen futuro, porque ¿cuál es el futuro del dominador, sino preservar su presente dominador?, ¿cuál es el anuncio y la

denuncia del dominador? Es la denuncia de quienes denuncian, es el anuncio de sus mitos. ¿Cuál es la esperanza del dominador? Preservar su dominación; solamente los dominados pueden ser utópicos porque solamente ellos tienen futuro, que es no ser dominados, ser personas.

¿Cuál es la denuncia del denunciado? Es la denuncia de la estructura dominadora. ¿Cuál es el anuncio del dominado? Es el anuncio de la estructura que humaniza. ¿Cuál es la esperanza del dominado? Es la esperanza de *ser*. Y esta es la máxima esperanza, que es una esperanza cristiana, o no hay cristianismo; por esta razón yo no puedo comprender un reaccionario cristiano. No se puede ser reaccionario y ser cristiano, porque el cristiano es un ser que *anda* hacia el frente, y sólo puede ser comprendido como un ser viático, que marcha, y no como un ser estancado, parado y que vuelve para atrás tratando de vivir un pasado que niega el futuro.

La concientización tiene que ser utópica, como toda revolución es utópica, como Marx fue utópico aunque haya condenado las utopías. La concientización que no se engarza utópica o históricamente, deja de ser; por eso, si ustedes pretenden concientizarse, y no *ser concientizadores*... (Esto es otra cosa que hay que aclarar: *yo no concientizo* a nadie). Nos concientizamos o no nos concientizamos, pero si ustedes pretenden concientizarse, tienen que ser utópicos. Una de las grandes labores de la educación liberadora es invitar a las masas a hacerse utópicas, esto es, denunciantes; lo que pasa es que la utopía crítica y no la utopía ingenua demanda que el anuncio y la denuncia sean praxis históricas; yo no puedo transformar mi denuncia en bla, bla, bla, y mi anuncio en otro bla, bla, bla, no; mi anuncio y mi denuncia tienen que darse en mi praxis transformadora dentro de la historia humana.

Fuera de esto es admitir el idealismo de nuevo, es caer en las ilusiones que ya critiqué. A veces se me acusa de este idealismo, y no sé cómo. Recientemente una muchacha italiana hizo una tesis para su universidad y dijo que soy un católico burgués reaccionario, que en América latina pretende mantener el *statu quo*. Qué cosa tan injusta ¿no? Porque lo que yo siempre dije fue otra cosa; incluso cuando yo hablo del amor, yo sigo hablando del amor.

Sí; yo encuentro que los utópicos tienen que amar: todo acto de denuncia y todo acto de anuncio es un acto de amor; yo encuentro que toda destrucción de algo tiene que ser construcción de algo. Yo encuentro que no hay construcción sin destrucción. Pero cuando se destruye amorosamente es para construir amorosamente; para mí, el amor no es un acto mañoso, es un acto varonil; y por esta razón, no hay hijo alguno de eunuco; el eunuco

no tiene hijos, solamente los viriles pueden generar, pueden tener hijos. El que descubre toda esta satanización es porque no tiene capacidad de amar, es porque solamente se ama a sí mismo y no ama a los demás; si la concientización no está acompañada de esta búsqueda fuerte, constante, permanente de conocer la realidad tal como se está dando, para transformarla en otra realidad, la concientización es un bla, bla, bla, inoperante. Y ésta no es de la que yo hablo.

Yo vine a hablar aquí con ustedes como un hombre que quiere morir todo el día para renacer todo el día: por esta razón, yo debo de haber defraudado a muchos de ustedes porque solamente hasta ahora estoy hablando y porque encuentro que ustedes tienen que hablar y no sólo escuchar. El derecho primordial del hombre es decir su palabra, y decir la palabra del hombre es algo muy serio. Y entonces también algo teológico. Si yo encarno la palabra —y por esto la palabra se hizo carne, porque se hizo historia— la presencia de Dios en la historia no es para mí una presencia opresiva, sino una presencia que me invita a hacer la historia, que es mía, que es la historia de los hombres: no es una presencia prohibida de mi quehacer del hombre: decir la palabra es hacer historia y no leer historias alienadas.

La concientización como manifestación utópica o como instrumento de esta utopía tiene que ser un quehacer y un quehacer que implica una opción ideológica de nuestra parte, desde el comienzo hasta el fin. Podría decirles para completar que aquéllos que realmente aman, aquéllos que tienen realmente la posibilidad de denunciar y anunciar, aquéllos que tienen la valentía de correr el riesgo, pueden concientizarse; aquéllos que temen amar, aquéllos que gustan de ser masoquistas, éstos, verán en los otros la satanización; pero una cosa deben hacer: defínanse para no echar a perder la labor de la concientización.

Concientizar para liberar

Nociones sobre la palabra concientización [1]

Hablar de concientización exige una serie de consideraciones previas y me gustaría empezar estas consideraciones por la historia de la palabra.

Origen de la palabra

Generalmente se piensa que yo soy el autor de este extraño vocablo por el hecho de que es un *concepto central* en mis ideas sobre educación. En América latina y en los Estados Unidos creen que yo fui el hombre que bautizó esta palabra, pero la verdad es otra: ella nació de una serie de reflexiones que un equipo de profesores desarrolló en el ISEB (Instituto Superior de Estudios del Brasil), que estaba asociado al ministerio de educación nacional y que fue creado después de la llamada revolución liberadora del Brasil en el año 64.

La palabra fue creada por uno de los profesores de aquella época, yo no sabría decirles cuál, pero el hecho fue que nació de sus reflexiones en equipo. Recuerdo entre otros al profesor Alvaro Pinto un gran filósofo que escribió el libro llamado *Ciencia y rea-*

1. Originariamente fue una conferencia dictada de viva voz por Paulo Freire en el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca, Morelos (México). Apareció publicada, bajo este título, en Contacto (Secretariado Social Mexicano, México) VIII/1 (1971) 42-51, de donde hemos tomado la versión que publicamos en esta antología.

lidad nacional; acaba de publicar otro titulado *Ciencia, conciencia y existencia*; y especialmente en sociología, además citaría al profesor Guerreiro quien está actualmente en la universidad de California.

Con todos ellos compartía muy a menudo, y fue precisamente allí en el ISEB, en donde yo escuché por primera vez la palabra *concientización* y al oírla, percibí inmediatamente la profundidad de su significado, pues estaba absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, un acercamiento crítico hacia la realidad. Necesariamente entonces, esta palabra comenzó a participar del universo vocabular con el cual yo expresé mis posiciones pedagógicas y fácilmente pasó a ser considerada como creación mía. Fue Hélder Câmara, quien se encargó de difundirla y de traducirla al inglés. Así por la influencia de Hélder Câmara, más que por la mía, la palabra entró en Europa y en los Estados Unidos.

En 1965 escribí un artículo en la revista *Civilisation et Développement* que titulé «Educación y concientización», pero fue Hélder Câmara, quien, en sus giras por el mundo, hizo conocer este vocablo cuyo uso es muy común en Estados Unidos, en donde con frecuencia se leen artículos en los que se habla de *concientización*. Sin embargo, cada día me convenzo más de que la palabra debe ser usada en su forma brasileña *concientização* y conservar su ortografía. Por eso al escribir un artículo, hace poco, en inglés dije: «The *concientização* process».

¿Qué es concientización?

He observado que a veces se pretende identificar *concientización* con la *prise de conscience* y es necesario decir que no son la misma cosa. Para demostrarlo voy a definir las dos áreas: el área de la concientización y el área de la *prise de conscience*. Realmente sólo es posible la «concientización» porque es posible la *prise de conscience*. Si los hombres no fueran capaces de *tomar conciencia de*, no habría *concientización*.

Entonces, ¿qué es concientización?

Una de las características del hombre es, *que el hombre es sólo él, hombre*. Sólo él es capaz de tomar distancia del mundo y de la realidad de la cosa distante. Unicamente el hombre puede alejarse del objeto para admirarlo.

Al objetivar o admirar (admirar tomado aquí en sentido filosófico) los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetivada. Esto precisamente es la *praxis humana*,

la acción-reflexión del hombre sobre el mundo, sobre la realidad. Sin embargo en su acercamiento hacia el mundo, hacia la realidad, en su movimiento en el mundo y con el mundo, los hombres tienen un primer momento en el cual el mundo, la realidad objetiva, no se da a ellos como un objeto cognoscible de su conciencia crítica. En otras palabras: en el acercamiento espontáneo del hombre hacia el mundo, la posición normal fundamental no es una posición crítica, sino que es una posición ingenua.

A este nivel de espontaneidad no es que no haya conciencia de la realidad, lo que no hay es postura crítica; hay una percepción de la realidad que incluso ofrece conocimiento de ella y que los griegos llamaron *doxa* o mera opinión o creencia. El conocimiento que permanece a nivel de la pura *doxa* y que no va más allá para alcanzar el nivel del *opus*, o la razón de ser de la realidad, como diría Mao Tse-tung, no alcanza a ser conocimiento, no es *logos* de la realidad.

Ahora bien, basta ser hombre para tomar conciencia de. Basta ser hombre para captar la realidad en las relaciones dialécticas que se proyectan entre hombre y mundo, mundo y hombre; tan íntimas que nosotros realmente no podríamos, ni siquiera podríamos, hablar de hombre y mundo, sino de hombre-mundo o mundo-hombre. Este primer nivel de aprehensión de la realidad es la *prise de conscience*. La toma de conciencia de la realidad existe precisamente, porque como seres situados, fechados, como dijo Gabriel Marcel, los hombres están con y en el mundo, espectándolo.

Esta *prise de conscience* no es todavía la concientización. Esta es la *prise de conscience* que se profundiza, es el desarrollo crítico de la *prise de conscience*. Por esta razón, la concientización implica la superación de la esfera espontánea de aprehensión de la realidad, por una esfera crítica en que la realidad se da ahora como un objeto cognoscible en que el hombre asume una posición epistemológica; en que el hombre busca conocer. La concientización, así, es el *test del ambiente*, de la realidad. Cuanto más se concientiza uno, tanto más desvela la realidad, tanto más penetra la esencia fenoménica del objeto frente al cual se encuentra para analizarlo. Por eso mismo la concientización no es estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual, por lo tanto intelectualista; es por eso por lo que la concientización no puede existir fuera de la *praxis*, esto es, fuera de la acción-reflexión, como unidades dialectizadas permanentemente constituyendo la forma de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres.

Concientización como compromiso histórico

Por ello mismo la concientización es compromiso histórico. No hay concientización sin compromiso histórico. De ahí que la concientización sea también conciencia histórica. Es inserción crítica en la historia. Implica que los hombres asuman el rol de sujetos hacedores del mundo, rehacedores del mundo; pide que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece, y por esto, cuanto más concientizados, más existen.

Descubrirse oprimido sólo comienza a ser proceso de liberación cuando este descubrirse oprimido se transforma en compromiso histórico que significa *engagement. Engagement* es algo más que compromiso; es exactamente la inserción crítica en la historia para crearla, para hacerla. Por lo mismo, del hecho de que se perciba que uno es oprimido, si de ahí en adelante el oprimido no se compromete en un proceso de transformación de la realidad concreta opresora, no hay compromiso histórico en este hombre todavía, y por esta razón no está concientizado.

La concientización implica por lo tanto que al percibirme oprimido, yo sé que sólo me liberaré si transformo la situación concreta en que me encuentro oprimido, y no puedo transformar esa situación en mi cabeza porque eso sería idealismo en el sentido filosófico de la expresión, esto es, sería caer en una forma de pensar filosófica en la cual la conciencia «crea realidad». Yo decretaría desde mi conciencia que ahora sería libre. Sin embargo, las estructuras seguirán siendo las mismas y esto no realiza mi libertad. Entonces la concientización implica esta inserción crítica en el proceso, implica el compromiso histórico de transformación.

Por esta razón es por la que la concientización invita a asumir una postura utópica frente al mundo, postura que convierte al concientizado en factor utópico. Al afirmar esto es preciso decir qué comprendo yo por utópico.

Los actos de denunciar y anunciar

Utópico para mí no es lo irrealizable, no es el idealismo. Utopía es la dialectización en los actos de denunciar y anunciar. El acto de denunciar la estructura deshumanizante, y el acto de anunciar la estructura humanizadora. Por esta razón es también compromiso histórico. La utopía exige conocer críticamente. Es un acto de conocimiento. Yo no puedo denunciar la estructura deshumanizante si no la penetro para conocerla. No puedo anunciar si no conozco. Pero entre el momento del anuncio y la realización

del anuncio hay algo que debe ser enfatizado y es que el anuncio no es el anuncio de un proyecto, sino que es el anuncio de un ante-proyecto. Porque el ante-proyecto se hace proyecto en la praxis histórica. Además entre el ante-proyecto y el momento de la realización o concretización del proyecto hay un momento que se llama histórico; es exactamente la historia que nosotros tenemos que crear con nuestras manos y que tenemos que hacer; es el tiempo de las transformaciones que tenemos que realizar; es el tiempo de mi compromiso histórico. Por esta razón solamente los utópicos —y en tanto que utópicos revolucionarios (¿quién fue Marx sino un utópico?, ¿quién fue Guevara sino un utópico?)— pueden ser proféticos y pueden ser esperanzados.

Unicamente los que están anunciando y denunciando, permanentemente comprometidos en un proceso radical de transformación del mundo para que los hombres puedan ser más, solamente éstos pueden ser proféticos. Los hombres reaccionarios, los hombres opresores, no pueden ser utópicos, no pueden ser proféticos, y porque no pueden ser proféticos no pueden tener esperanza.

¿Cuál es el futuro del opresor, sino la preservación de su presente de opresor? ¿Cuál es el área de denuncia que pueden tener los opresores sino la denuncia de quienes los denuncian? ¿Cuál es el área del anuncio de los opresores sino el anuncio de sus mitos, y cuál puede ser la esperanza de los que no tienen futuro? Veo abierto el gran camino a una teología: la *teología utópica de la esperanza.* La postura utópica de los cristianos denunciadores y anunciadores, históricamente comprometidos. Convencidos de que la vocación ontológica histórica de los hombres no es la de adaptarse, no es la de adecuarse, no es la de gastar el 90% de su tiempo haciendo concesiones para mantener lo que llamamos vocación histórica de la iglesia. Tenemos una vocación histórica inmensa y no podemos perjudicar esta vocación por causa de un hecho; y no podemos comprometerla por causa de un problema así aislado, porque la iglesia tiene el mundo todo. ¿Por qué entonces amenazar su tarea histórica con un hecho solamente? Esto es no ser utópico, esto es ser precisamente maquiavélico, pésimamente maquiavélico, esto es conceder y perderse en la concesión.

La concientización se apodera de la realidad

La concientización está evidentemente vinculada a la utopía. Implica la utopía. Cuanto más concientizados estamos, tanto más, por el mismo compromiso que asumimos de transformación, somos anunciadores y denunciadores: pero esta posición debe ser per-

manente; porque desde el momento en que nosotros denunciáramos y anunciáramos una estructura deshumanizante, por ejemplo, y nos comprometiéramos con la realidad, ya que el proyecto se hace sólo en la praxis, desde ese momento en el cual alcanzáramos la concientización del proyecto, si dejásemos de ser utópicos, automáticamente nos burocratizaríamos y este es el peligro de las revoluciones, cuando dejan de ser permanentes. Una de las geniales respuestas, es la respuesta de la *revolución cultural.* Esta dialectización que no tiene propiamente un ayer, ni un hoy, ni un después, que no es estática porque es un *quehacer constante de transformación.*

La concientización es esto: un apoderarse de la realidad; por esta misma razón, incluso por la propia raíz utópica que la informa, viene siendo un *desgarramiento* de la realidad. La concientización produce la desmitologización. Es obvio e impresionante, pero la concientización para la liberación jamás podrá ser desarrollada por los opresores; ¿cómo desmitologizar si yo oprimo? La labor humanizante no podrá ser otra sino la labor de desmitificar. Por ello mismo la concientización es el acercamiento crítico tanto cuanto más posible sea, hacia la realidad, desvelándola para conocerla, y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominadora.

El cómo de la concientización

Se podría objetar: ¿y dónde encontramos el proceso? ¿Cuál es el cómo de la concientización?

El cómo de la concientización implica un punto básico que me parece el punto de distinción sobre todo en la educación como instrumento de liberación.

La educación sistemática para la domesticación se caracteriza por ser un acto de transferencia de conocimiento en el cual el educador transfiere su sed de saber a los educandos que, pasivos, reciben el saber.

En este tipo de relaciones es *inviable* la concientización. La concientización aparece sin embargo y a pesar de esa educación, en la *reacción* de los estudiantes, precisamente porque la intencionalidad de la conciencia no puede ser borrada por la misma forma de educación domesticadora que tenemos.

La educación concientizadora, por lo tanto, para la *liberación,* en lugar de ser este acto de transferencia de conocimiento en el que ciertamente no hay conocimiento, es un acto de conocer, y porque es un acto de conocer implica el que en su proceso educandos y educadores asuman simultáneamente la posición de sujetos cognoscentes mediatizados por el objeto conocido. Aquí no hay uno que piensa, que sabe, frente a aquellos que dicen que no saben y que necesitan ser educados, sino que hay sujetos curiosos que buscan conocer.

Educación para la libertad

En la infraestructura, la supraestructura se vuelve mediatizada por los mismos hombres que introyectan los mitos supraestructurales, y que condicionan entonces la infraestructura. De ahí el fenómeno de la permanencia de los mitos de la vieja estructura y el fenómeno de la reactivación de la nueva estructura del gobierno. Sin la captación crítica de ésta no podemos entender, por ejemplo, cómo transformada una infraestructura los hombres siguen pensando como pensaban antes de la transformación infraestructural. Y esta comprensión de la dialéctica y de la subdeterminación, que ya estaba en Marx, es la que explica la inviabilidad de una aprensión mecanicista de las transformaciones sociales. Para un mecanicista, transformada la infraestructura, automáticamente se transforma la supraestructura, y esto no es verdad. Esto fue un problema que tuvo Lenin, después de la revolución soviética; este problema permaneció con Stalin, cuya solución fue el fusilamiento de los campesinos. Este es el problema que sigue teniendo Fidel Castro, con los campesinos, aunque ya mucho menos. Y este es el problema que tuvo tuvo Mao Tse-tung, y la respuesta que dio él es la más genial de este siglo, es la respuesta de la revolución cultural. ¿Qué es la acción cultural? ¿qué es la revolución cultural? En términos teóricos, en el buen sentido de la palabra, es la manera por la cual culturalmente atacamos la cultura. Esto es, plantear constantemente la cultura como problema y no aceptar que se quede estática mitificándose y mitificándonos.

Mientras la educación, como práctica de educación, lo que hace es enfatizar la inversión de la praxis y domesticar a los hombres a través del reforzamiento de la introyección mítica, la educación para la libertad lo que intenta hacer es sorprender la inversión de la praxis en el momento de la inversión misma para no permitir esta inversión. Esto es muy lindo, pero ¿cómo hacerlo? A través de la problematización de la propia fuerza inversora de la praxis, tenemos que tener frente a nosotros como objeto de nuestro conocimiento el propio poder domesticador de la inversión de la praxis. La verdadera inversión de nuestra acción transformadora. En este momento el acto de conocer ilumina la acción que es la

fuente del conocer. Y esto implica exactamente la dinámica permanente, constante, del planteamiento de cultura misma.

Fuera de esto caeríamos en una posición elitista y por lo tanto no más liberadora, no más humanista, no más humanizadora. Pero ahora, a partir de esto, ¿cómo hacer un tipo de acción cultural o de educación para la libertad cuando sabemos que los otros están siendo sometidos en los llamados medios de comunicación (que son medios de comunicados y no de comunicación, son medios de propaganda, de domesticación y no de liberación, no de comunicación)? Es necesario liberar este concepto del mal que se le está haciendo. Se está llamando medios de comunicación a toda esta invasión masiva de *slogans*. Comunicación no es sloganización, es otra cosa. Sabemos que por esta razón la acción cultural para la libertad se presenta como un tipo de acción.

Estudiemos por ejemplo la situación límite de los campesinos del nordeste del Brasil. Ellos tienen una conciencia fuertemente oprimida que les impide tener una percepción estructural de la realidad. Son incapaces de percibir el hecho, la situación límite como algo que se construye en la realidad objetiva y concreta en que el hombre está. Pero a pesar de ello y por el hecho de ser hombres, necesitan explicar la realidad en que viven. ¿Cómo se cuestionan? ¿Cuáles son las razones que se dan? ¿Cómo analiza este caso su conciencia oprimida?

Generalmente se asume una postura valorativa de la situación extrema en que se halla. Busca las causas, el origen de su estado en entidades superiores más poderosas que el hombre. Una de esas entidades es Dios, que aparece como el hacedor, la causa de su estado. Dios es el responsable, y por esto nada tiene que hacer... Muchos cristianos de hoy han reaccionado fuertemente contra esto, sobre todo en el Brasil. Pero de niño yo conocí muchos sacerdotes que iban a los campesinos a decirles: «ten paciencia, Dios lo quiere así, ganarás el cielo...». Cuando el cielo tenemos que ganarlo ahora, aquí, nosotros; el cielo es nuestra obra, lo debemos alcanzar nosotros desde ya. La salvación debe ser lograda y no simplemente esperada. Lo otro sería una teología muy pasiva que yo no aceptaría.

¿Cómo hacer a Dios responsable de esa calamidad? Como si la absolutización del amor pudiera someter al hombre a una situación de constante sacrificio y de tanta penuria. Esto sería admitir a un Dios marxista. En el caso en que se constituye a Dios responsable de la situación extrema, del estado de opresión, entonces se crean mitos en las estructuras dominadoras.

Si la causa no es Dios, es el destino. La conciencia a este nivel se vuelve eminentemente fatalista y por lo mismo se cruza de brazos y dice: «no hay nada que hacer».

La incapacidad ontológica de los oprimidos

La segunda hipótesis es también un mito fundamental mantenido por la estructura dominadora: *la incapacidad ontológica de los oprimidos*. La conciencia oprimida se analiza y descubre en sí esencialmente la incapacidad de superar la situación límite y se constituye *incapaz*. Un presbítero me decía que en su país los blancos dicen que Dios creó a los negros para que fueran inferiores. Ahí se ve claramente lo que dice el autor del libro *El retrato de los colonizados frente al retrato del colonizador:* «el opresor traza siempre el perfil de los oprimidos». Para la conciencia oprimida, lo repito, más allá de la situación límite no hay nada que hacer.

Para la conciencia crítica, para la conciencia que se concientiza, más allá de esta situación hay *el inédito*, el devenir, lo que debemos realizar, la futuridad histórica que tenemos que crear y para lo cual es necesario transformar la realidad concreta, que obstaculiza la humanización de los hombres.

Cuanto más analizemos la percepción estructural del hecho, las causas de su estado de cosas, cuanto más desvelemos la situación opresora, más seremos desafiados. De ahí en adelante nuestra opción para comprometernos o no, va a ser característica; después de hecho el análisis nosotros nos comprometemos o no nos comprometemos, pero tenemos que saber por qué... Por esta razón el proceso de concientización no deja a nadie de brazos cruzados. Es un proceso que en unos descruza los brazos y en otros crea un sentimiento de culpa. Al concientizarme estoy cierto de que mis hermanos que no comen, que no ríen, que no cantan, que no aman, que sobreviven oprimidos, que sufren aplastados, odiados, cada día siendo menos, sufren todo esto por causa de una realidad que crea esa situación extrema; y cuando esto sucede, o me integro históricamente a la acción amando realmente, lo que vale decir: teniendo la valentía de comprometerme, cosa que no es muy fácil, o tengo un sentimiento de culpa porque no hago lo que debiera hacer. Sentimiento que maltrata y que exige racionalizaciones para gratificarme. De ahí que un teólogo norteamericano llame a estas racionalizaciones *falsas generosidades*, porque para superar ese sentimiento de culpa yo me hago filántropo, busco compensaciones en la limosna, mando un cheque para construir una iglesia, hago donaciones: un terreno para construir una capilla o un monasterio para las monjitas, pensando con eso comprar mi paz... Pero la paz no se compra, la paz no se vende; la paz se vive. Y yo no puedo vivir mi paz fuera de mi compromiso con los hombres, y mi compromiso con los hombres no puede existir fuera

de su liberación, y su liberación no puede existir fuera de la transformación final de las estructuras en que ellos están deshumanizados. Entonces sólo hay un camino para comprar mi paz: *hacerla con los otros.*

Es muy interesante observar cómo en los diferentes cursillos que he dictado en varios países, las dos actitudes se producen. Muchas veces he sido violentamente atacado porque mucha gente, al oírme, empieza a desnudarse y al hacerlo piensa que la están desnudando y la tendencia es atacar al que provocó su desvelamiento. Ver este proceso es muy interesante.

El miedo a la libertad

Este proceso se da también entre los hombres sencillos. Entre ellos hay muchos que huyen de la libertad. La opresión es una cosa tan fuerte que produce el miedo a la libertad. El miedo a la libertad existe cuando al hablar o dicutir sobre ella, uno piensa que esto ya es una amenaza. La libertad es algo que no se regla. Es algo muy difícil porque nadie da la libertad a nadie, nadie libera a nadie, nadie se libera solo; los hombres sólo se liberan en comunión, mediatizados por una realidad que ellos deben transformar. Me parece que a nivel teológico sería más o menos así: nadie se salva solo, nadie salva a nadie, porque sólo en comunión podemos nosotros salvarnos o no salvarnos. Usted no me salva, porque mi alma, mi ser, mi cuerpo consciente no es objeto de salvación de parte de A o de parte de B. Somos sujetos de la salvación en comunión. Somos sujetos que buscan, que hacen la salvación.

La concientización, un parto doloroso

Recogiendo todo lo que acabo de decir, vemos que la concientización es un parto doloroso para el cual no hay el lenitivo de los ejercicios que deja a las mujeres libres de dolor. La concientización implica también un momento perturbador, tremendamente perturbador, en el ser que empieza a concientizarse, momento en el cual el ser comienza a *renacer*. Porque la concientización exige la *pascua*. Es decir, exige morir para nacer de nuevo. Todos los cristianos debemos vivir nuestra pascua y esto es utopía. El hombre que no hace su pascua en este sentido de morir para volver a nacer, no es cristiano. Por eso el cristianismo es para mí una doctrina maravillosa aunque dicen que soy un lider comunista. El comunista internacional... es todo lo contrario. Yo nunca he tenido la

tentación de dejar de ser, de estar siendo, porque todavía no soy, católico, sino que estoy siéndolo todos los días. La condición de ser, es *estar siendo*. Hasta ahora no he sentido la necesidad de abandonar la iglesia, de dejar mis convicciones cristianas para decir lo que estoy diciendo, ni para ir o no ir a la cárcel, al exilio. Sólo siento apasionadamente, corporalmente, físicamente, con todo mi ser en una postura cristiana, porque me parece, como dicen los chilenos, harto revolucionaria, harto humanista, harto liberadora y por ello mismo comprometida, utópica, y esto tiene que ser a mi juicio nuestra posición, la posición de la iglesia que no olvida que por origen está llamada a morir temblando de frío. Esto es una utopía, es una denuncia y un anuncio en el compromiso histórico que expresa la valentía en el amor.

Debemos dar nuestro testimonio, y la concientización es una llamada a esto: a ser nuevos cada día y por eso es paz y por eso hace que podamos entender a los otros.

Acción cultural liberadora [1]

Fui un niño de la clase media que sufrió el impacto de la crisis del 29 y que tuvo hambre —recuerda Paulo Freire casi con alegría, como si esa circunstancia le hubiera cargado de potencias aún mayores para comunicarse con el pueblo, conocerlo y conocerse mejor, actuar juntos—. Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativa sino cuantitativamente. Pesqué en ríos, robé frutas en frutales ajenos. Fui una especie de niño colectivo, mediatizador entre los niños de mi clase y los de los obreros. Recibí el testimonio cristiano de mis padres, me empapé de vida y existencia, entendí a los hombres desde los niños.

Su grupo de trabajo en el CICOP recluta más gente que ningún otro; apenas se le ve aparecer en el *lobby* del New Yorker Hotel, sede de la conferencia, o a la salida de las asambleas, una avalancha de interlocutores se precipita sobre él, para repetir casi siempre las preguntas de siempre. Con algo mucho más fuerte y fresco que una paciencia infinita, Paulo los oye, les abre caminos, encuentra el giro y el gesto para que, en cada caso, su lección entre en la situación del otro y el otro, de algún modo, le enriquezca en el diálogo, le diga algo propio. Experto en alumbramientos, parecería gozar de cada encuentro sabiendo que el otro —sea donde sea— siempre tiene algo que aportar a un proceso de liberación en el que todos nos estamos liberando.

1 Esta entrevista fue realizada por la revista *Víspera* en enero de 1969 en el marco de la Conferencia anual del CICOP, realizada en Nueva York. Fue publicada en *Víspera* (un servicio para América latina del Movimiento internacional de estudiantes católicos) III/10 (1969) 23-28.

¿Cuál es el tema de tu nuevo libro?

Se llama *Pedagogía del oprimido*, y ya en el primer capítulo discuto un tema que me parece fundamental: la constitución histórica de la conciencia dominada y su relación dialéctica con la conciencia dominadora en la estructura de dominación. Pero cuando hablo de conciencia, para que quede claro que no tengo una posición idealista, estoy refiriéndome al hombre como un cuerpo consciente. El núcleo central de este capítulo intenta comprender el fenómeno de la introyección de la conciencia dominadora por la conciencia oprimida. De lo que resulta que ésta se constituye como una conciencia dual. Es ella y es la otra hospedada en ella.

¿Es una suerte de síntesis dialéctica?

La mía es una perspectiva dialéctica y fenomenológica. Creo que a partir de ahí hay que buscar la superación de esta relación antagónica, que no debe darse al nivel idealista. Basta diagnosticar científicamente este fenómeno para que quede planteada la exigencia de la educación como acción cultural de carácter liberador a través de la cual se puede proporcionar la extroyección de la conciencia dominadora que se halla «habitando» la conciencia oprimida. Educación como acción cultural liberadora que sea capaz de permitir que la conciencia oprimida extroyecte la conciencia opresora que en ella habita.

Una liberación que comprende a la vez a cada uno, la lucha de clases, el enfrentamiento entre países subdesarrollados y potencias subdesarrollantes, entre nuestras posibilidades latinoamericanas y los poderes del norte...

Sería interesante, en tal sentido, llamar la atención sobre *Los condenados de la tierra* de Frantz Fanon. Cuando miramos a las clases campesinas, toda la experiencia histórica en que se constituye esta conciencia es indiscutiblemente de dominio. Lo que pasa es que ellos introyectan al dominador en ellos. Por eso, quieren la reforma agraria para ser patrones y tener inquilinos bajo sus dominios. Hay, por eso, que desarrollar un tipo de relación problematizadora de las relaciones hombre-mundo.

En el campo nacional, pero también en el internacional, ¿eh?

Evidentemente. América latina es sociedad objeto, ser-para-otro. De ahí proviene su alienación cultural. Ella no se ve con su óptica, aunque esté interesada en descubrirse a sí misma.

Alguien llama: ni siquiera en su pieza del New Yorker lo dejan solo. Es un viejo amigo el que entra a saludarlo y Paulo le muestra fotos de su familia. Su señora, nordestina como él y como él sonriente. Sus hijos, con una vitalidad a flor de piel: Lut, el menor, 10 años; Joaquín, 12; Fátima, 19; Cristina, 20; Magdalena, 22. «Magdalena se ha casado con un sociólogo muy bueno, Francisco Weffort, y ahora los voy a visitar a Essex, donde Francisco enseña por unos meses».

El amigo se va, pero ahora es el teléfono el que una y otra vez interrumpe el encuentro. Huimos hacia un café próximo: ya es noche, hay un frío seco, estimulante. Paulo me invita con un jugo de naranjas y ese té de café que se gastan los norteamericanos, tan lejos del impacto de nuestro *exprès*... y del nordestino.

¿Qué te parece si volvemos a tu concepción de la educación como acción cultural liberadora? Buena falta nos hace...

Bueno, la hemos tratado de aplicar en Chile, a propósito de la reforma agraria entendida como un proceso global de transformación de la estructura latifundista hacia la transitoria, la del «asentamiento». Estamos convencidos —y hoy más que nunca— de que lo que llamamos «cultura del silencio», introyectada como «inconsciente colectivo» por los campesinos, no sería mecanicista y automáticamente transformada con el cambio infraestructural, realizado por el proceso de la reforma agraria. Porque en esta «cultura del silencio», tan característica de nuestro pasado colonial, se ha constituido la conciencia campesina como «conciencia servil», para decirlo con las palabras de Hegel. Generada en las condiciones objetivas de una realidad dominadora e introyectada con sus mitos, esta «cultura del silencio» no solamente condiciona la forma de estar siendo los hombres mientras se halla vigente la infraestructura que las crea, sino que se mantiene condicionándolos por largo tiempo, aun cuando su infra-estructura haya sido transformada.

¿Incluso con la reforma agraria en marcha?

Si la adecuación que antes existía entre la estructura dominadora, la «cultura del silencio» como supraestructura y las formas de percibir la realidad y de actuar sobre ella, por parte de los campesinos, ya no existe hoy, esto no significa, querría subrayarlo aquí, que la «cultura del silencio» haya agotado ya su fuerza condicionante con el cambio infraestructural. Los mitos y el poder inhibidor de la «cultura del silencio» permanecen. No exactamente como meras reminiscencias inconsecuentes, sino como realidades, interfiriendo en el quehacer nuevo que la nueva estructura exige de los hombres.

¿Cómo superar entonces esa interferencia, para que la reforma opere como un efectivo cambio liberador?

A decir verdad, la «cultura del silencio» solamente puede seguir condicionando a los hombres en la medida en que, permaneciendo, sigue tan real como antes, y para que deje de serlo, es necesario que las nuevas relaciones hombres-hombres y hombres-mundo, características de la estructura recién instaurada, sean capaces de crear un estilo de vida radicalmente diferente del anterior. Y aún así, la «cultura del silencio» puede de vez en cuando, en función de condiciones favorables, «reactivarse», reapareciendo en sus manifestaciones típicas. Creo que como destaca Althusser, solamente a través de una «dialéctica de la sobredeterminación» es posible comprender esta permanencia que en verdad crea tantos problemas y dificultades a los procesos de transformación con los cuales se espera un hombre nuevo. Sólo armados de este instrumento metodológico de análisis podremos comprender y explicar las reacciones de los campesinos, de carácter eminentemente fatalista, frente a los desafíos que la nueva realidad les hace. Como también comprender y explicar que ellos tengan, no raras veces, en el modelo dominador del patrón, su testimonio de humanidad, un ejemplo que deben seguir. E igualmente ya como «asentados» les parece normal, refiriéndose al patrón, decir que «el verdadero patrón vive máz allá», no percibiendo que, al considerar al antiguo patrón como verdadero, ponen en tela de juicio la validez misma de su *status* de «asentados», en cuya estructura de transición deben empezar a renacer, a superar la posición anterior de objetos o «seres para otro» y existenciar la de sujetos o seres para sí. Claro que estas reacciones no pueden ser entendidas por los mecanicistas quienes, ingenuamente convencidos de la transformación automática de la supraestructura por el cambio de la infraestructura, tienden a explicarlas anticientíficamente, considerando a los campesinos «flojos» e «incapaces». De ahí que ellos se inclinen a formas de acción cultural de naturaleza vertical, paternalista, sustitutiva de las decisiones de los campesinos, «reactivando», de esta manera, la «cultura del silencio» y aplastando a los campesinos, manteniéndolos en el estado de dependencia. Con esta forma de proceder en nada ayudan a que la infraestructura se transforme, en el sentido de que nuevas relaciones entre los hombres y su realidad se desenvuelvan en ella, capaces de ir posibilitándoles a que reemplacen su percepción fatalista frente

a las «situaciones límite» por otra con la cual pudieran divisar, más allá de estas situaciones, lo que llamamos «inédito viable», que es la futuridad que debe ser construida por los hombres.

¿«Inédito viable»? Hermosa expresión como todas las que anuncian estrenos...

En este sentido, me interesaría recalcar que la conciencia que se encuentra a un nivel de «inmersión» preponderante en la realidad, como conciencia dual, «hospedera» de los mitos de la «cultura del silencio», es incapaz de divisar el «inédito viable» más allá de las «situaciones límites». Estas se le presentan como intransferibles, no como desafíos, y por eso, frente a ellas, fatalistamente, esta modalidad de conciencia busca sus razones fuera de las situaciones mismas. Faltándole una percepción estructural de la realidad, apela entonces a las explicaciones mágicas, encontrando en el destino o en Dios —en una visión indiscutiblemente distorsionada de él— las causas explicativas para la irreversibilidad de tales situaciones. A este nivel, la conciencia desafiada, «acercada» a la realidad dominadora no puede tener una percepción estructural de los problemas, de lo que resultaría su «inserción crítica» en el proceso de transformación. Esto sólo es posible cuando, superando el grado que Lucien Goldmann llama de «conciencia real» alcanza su opuesto, que es la «conciencia máxima posible».

Lo «viable», lo «posible»: un estreno próximo al alcance de nuestras manos.

Es obvio que este paso no se da fuera de la praxis. Sin embargo, debería ser obvio también que solamente una praxis liberadora puede proporcionarlo. La praxis paternalista, autoritaria, en la cual algunos, como actores, prescriben sus opciones a los demás, no viabiliza la afirmación de éstos como seres de la decisión, y por eso no les permite incorporarse, también como actores, al proceso de cambio. En lugar de incorporarse, son incorporados. Son llevados. Y aunque puedan comer más —algo fundamental, pero no exclusivo— les falta la libertad de crear y de arriesgarse en la aventura histórica. Esta modalidad de acción que, objetivamente, es siempre manipuladora y que, sin embargo, no toda vez resulta de una decisión consciente de sus actores, implica, por un lado, como ya vimos, la «reactivación» de la alienante «cultura del silencio», y por otro, una nueva alienación contenida en la invasión cultural de quienes la realizan. Así, la conciencia campesina, «inmersa», dual, ambigua, recibe un impacto alienante cuando aún no se había liberado de los marcos originalmente alienados de su cultura.

¿Qué hacer, entonces, para superar esta nueva caída?

Bueno: en todas las dimensiones de nuestro plan de actividades en Chile, está siempre presente la educación, a nivel de la alfabetización funcional o no, como un quehacer dialógico y problematizador.

¡Una educación problematizadora! La inversa, precisamente, de una educación alienante, que distrae, que simplifica, que anestesia, que lo hace a uno ajeno ante sí mismo y ante su propia circunstancia.

Sí, una educación como acción cultural de carácter liberador, a través de la cual, culturalmente, se enfrenta la «cultura del silencio» y se opera la extroyección de sus mitos. Con esta modalidad de acción, la realidad que mediatiza sus sujetos, educador-educando por un lado, educando-educador por el otro, se da a su «admiración», constituyéndose así como objeto cognoscible de ambos. En la medida en que inciden su reflexión crítica sobre la realidad representada en «codificaciones» existenciales, se van adentrando en ella, en sus «ontos», y se tornan capaces de percibir como antes la percibían, cuando actuaban. De esta forma, ejercen una reflexión crítica sobre su acción y descubren las razones de por qué actuaban de esta o de aquella manera. Esto es, van develando la «cultura del silencio» y su poder inhibidor y alienante, al mismo tiempo que reconocen su inadecuación, su contradicción, abriéndose a la nueva estructura, la del «asentamiento», que reemplazó la anterior, la del latifundio. Y éste es un esfuerzo realmente indispensable cuando se tiene una opción científico-humanista, según la cual los hombres son vistos como seres históricos y concretos y no como abstracción ideal. Si así son los hombres, toda acción que insista en dicotomizarlos del mundo que transforman con su praxis, a través de las relaciones dialécticas que con él establecen, implicará su alienación. Ahí está el error o el equívoco de quienes, intentando el indispensable aumento de la producción, desconocen u olvidan que esta no se da fuera de estas relaciones. Relaciones de las cuales, como ya vimos, resultan productos culturales que, volviéndose sobre sus propios creadores, los condicionan.

Tener más, ser más

Se trata pues, a la vez, de producir más y de problematizar más, para, en la propia problematización, andar las rutas de la liberación.

El punto de partida de todo quehacer tiene que estar en la dialectización hombres-mundo, que debe ser problematizada, no importa cuál sea el campo especializado de quienes actuan en un proceso de reforma agraria: agrónomos, veterinarios, cooperativistas, técnicos ganaderos, investigadores de la «temática significativa», alfabetizadores, etc. Uno de los marcos fundamentales de la distinción entre los animales y los hombres está en que solamente estos últimos son capaces de ejercer una reflexión crítica sobre su actividad, sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Así, son capaces de separarse de la una y de los otros. Los animales, por el contrario, tienen en su actividad una prolongación de ellos sobre la cual no son capaces de reflexionar, como tampoco sobre los productos de ésta y sobre sí mismos. Por esta razón, los animales, rigurosamente, no trabajan. Su «producción» es producción para nosotros, los hombres, no para ellos. De ahí que el aumento de su producción sea inducido, no pueden ser sujetos. Les falta, a ellos sí, conciencia de sí y conciencia del mundo. Lo que en el fondo es una misma cosa. Por ello no es posible problematizarlos frente a su mundo desde que este mundo suyo, no siendo histórico, es mero soporte. Los animales no se educan, se adiestran. Los hombres, en cambio se educan, no se adiestran. El aumento de su producción implica una acción cultural a través de la cual se reconocen sus sujetos, percibiendo los elementos inhibidores de su acción introyectados de la «cultura del silencio».

Liberar, problematizar...

Hay, sin embargo, otras razones que justifican una acción cultural liberadora, problematizadora, dialógica, que debe ser intensamente desarrollada en los procesos de reforma agraria, si nuestra opción es humanista. Una de ellas se aplica frente a la consecuencia inevitable de la transformación de la estructura rígida del latifundio, que provoca la emergencia de la clase campesina. Estos momentos de emergencia popular, que se dan en sociedades, culturas o sub-culturas de naturaleza «cerrada», que aun apenas sufriendo, por esta o aquella razón, «trizaduras», entran en «transición», condicionan un nuevo estilo de acción política.

¿Cuál?

El populismo. El se caracteriza, entre otras connotaciones, por la manipulación que ejercen los líderes populistas sobre las clases populares emergentes. En la medida, sin embargo, en que sus reivindicaciones van siendo, aunque en parte, atendidas a través de la mediatización manipuladora del liderazgo populista, el proceso de emergencia se intensifica y enfatiza hasta que llega a un momento en que se da una nueva transición. El estilo populista cede entonces, da lugar a modelos rígidos de Estado con los que se busca frenar la emergencia popular. Esta segunda transición, sorprendiendo a las clases populares emergentes, pero manipuladas, implica, por lo menos por algún tiempo, la «reactivación» de la «cultura del silencio» que desenvuelve a aquellas clases a posturas espectadoras. Esta parece que viene siendo la característica principal de las sociedades latinoamericanas en cuanto sociedades «seres-para-otro», en su historia política más reciente. Ahora bien, la acción cultural tal como la planteamos y la defendemos de carácter dialógico, liberador, evita la manipulación populista en la medida en que, concientizando, inserta en el proceso histórico, como sujeto, a la clase campesina emergente. Los campesinos criticizados no pueden ser manipulados. La concientización y la manipulación son inconciliables. La primera, proporcionando una praxis auténtica, compromete a los hombres con la humanización, que es su vocación histórica; la segunda, «domesticándolos», los cosifica y así, los torna menos. En una visión humanista, la reforma agraria se hace para que los hombres, teniendo más, puedan ser más. Tener más y ser más. Lo primero, implicando la productividad. Lo segundo, que no se da sin lo primero, tiene en ello su «razón eficiente» pero no «suficiente». Ambos plantean la misma exigencia de una acción cultural concientizadora.

La temática significativa

El proceso chileno de reforma agraria ¿tiene en cuenta esta acción cultural concientizadora?

Hay una preocupación seria del gobierno de Chile por la cuestión de la educación popular, sin lugar a dudas. Frente a lo ya realizado no puedo silenciar una sana alegría: la de ver que fructifican los esfuerzos en que, desde hace cuatro años, nos encontramos empeñados, humilde pero decididamente, en Chile y por Chile. En la medida en que los educadores chilenos hagan y rehagan su experiencia, es legítimo esperar la multiplicación de los éxitos

hasta ahora obtenidos. En este sentido, yo querría reiterar aquí mi afirmación de siempre: la educación, como acción cultural, si tiene carácter humanista, es eminentemente dialógica. En ella, a diferencia de la acción cultural de índole «domesticadora», no hay sujetos que incidan su acción sobre otros hombres que son objetos. La investigación temática es una exigencia de su dialogicidad radical: es a partir de ella, cuya metodología es igualmente dialógica y concientizadora, como quienes toman la iniciativa de la acción cultural humanista pueden organizar el programa para la acción.

¿Cómo describirías, para quienes todavía no la conocen, tu famosa «investigación temática»?

Y bien: creo que en el fondo investigar la temática significativa es investigar el pensamiento-lenguaje de los hombres, referido dialécticamente a su realidad. Por ello mismo, ésta no es solamente lo empírico, lo concreto, sino ellos más la percepción que de ellos están teniendo los hombres. De ahí que esta investigación busque alcanzar los temas generadores a través del conocimiento crítico de cómo se están dando las relaciones hombres-mundo. Estos temas, conocidos en su interacción, constituyen el universo temático que se define como las orientaciones valorativas de los hombres en que se explicita su percepción del mundo y que condiciona sus formas de comportamiento. De esta manera, el movimiento dialéctico que anima la acción cultural, de naturaleza humanista, tiene, en la investigación temática, uno de sus momentos. En la medida, sin embargo, en que ésta es una forma inacabada, la propia comunidad continúa investigándose y así llega a transformarse a través de la creación de nuevos valores culturales propios, cuya síntesis se lleva a cabo por medio de su acción misma. En este sentido, investigación temática y educación, como acción cultural liberadora, son dimensiones de un solo proceso. Cuanto más investigamos el pensamiento-lenguaje-acción de los campesinos, tanto más educamos y nos educamos. Cuanto más les devolvemos su temática significativa, en forma organizada y a través de la problematización, tanto más seguimos educando, educándonos e investigando.

Ustedes y nosotros

Educando y educándonos: esa doble dimensión me parece absolutamente fundamental para que la acción nuestra sea efectivamente liberadora. Liberando a otros nos vamos liberando a nosotros

mismos: humanizando, nos humanizamos... ¿Podrías acercarnos ahora algún ejemplo concreto de esta acción educadora, tal como la vienen realizando en Chile?

¡Cómo no! En febrero del año pasado, después de haber redactado la primera versión sobre la investigación de los temas generadores, fue creado, oficialmente, el equipo interdisciplinario que habría de realizarlo para, en seguida, realizar la primera investigación: mi compatriota José Luis Fiori, la socióloga María Edy Ferrera, el pedagogo Sergio Villegas, el experto de la FAO Odilio Friedrich, la psicóloga Margarita Depetris, una especialista en teoría de conjuntos, María Elena de Jordán, la lingüista francesa Martine Hugues, y Marcela Gajardo, una joven chilena especializada en fundamentos sociológicos de la educación.

Todo un equipo interdicisplinario, a decir verdad... Felicitaciones por haber logrado integrarlo en esta América nuestra donde, si cualquier trabajo en equipo es de por sí difícil, tanto más dificultades hay cuando se trata de reunir a gente dedicada a disciplinas tan diversas... Un voto de confianza en tu método, sin lugar a dudas...

En julio, después de que el equipo había estudiado suficientemente el texto provisional en el cual presentábamos la fundamentación y la metodología de la investigación temática, consideramos oportuno realizar la primera investigación. Le pareció al equipo que el área elegida debería quedar cercana a Santiago para que el trabajo pudiera realizarse con mayor facilidad. Así, después de contactos oficiales con la Corporación de la Reforma Agraria, que recibió muy bien el proyecto de investigación propuesto, el equipo dio los primeros pasos para su concentración. Cupo a la Corporación de la Reforma Agraria indicar el «asentamiento» que atendiera a la condición prevista por el equipo. Inicialmente, el equipo centró su atención en conseguir fuentes secundarias a través de las cuales fuera posible tener una idea acertada del área, de su geografía, de su población, de sus recursos, etc. Para ello estudió el informe de una investigación realizada por asistentes sociales manteniendo, con sus autores, una conversación aclaradora. Además fueron leídas casi todas las actas de las reuniones del «asentamiento» un año antes. Al mismo tiempo, el equipo establecía relaciones con la dirección zonal de CORA, en cuya jurisdicción se encuentra el asentamiento «El Recurso».

Con lo cual la fase preparatoria ya parecía culminar ¿no?

Así es. Fue entonces cuando el equipo realizó su primera visita al área. Aprovechando la reunión de asamblea de los asentados,

Sergio Villegas, a quien correspondería luego la coordinación de los «círculos de investigación», les expuso clara y sencillamente la fundamentación y los objetivos de la investigación temática. «Esta no es una investigación nuestra sobre ustedes —advirtió hacia el final— sino una investigación en que ustedes y nosotros, en diálogo, nos conoceremos mejor y a la realidad en que estamos, para transformala mejor».

Educando y educándonos, liberando y liberándonos...

Aceptada por todos la investigación y la etapa que le sigue, el equipo, dividido en grupos de dos y en días diferentes, inició sus visitas de observación. Nuestra preocupación central, además de una aproximación «simpática» a los campesinos, era tomar realmente al asentamiento como una totalidad cultural que, no coincidiendo con sus fronteras geográficas, abarcaba también las restantes áreas del mundo del cual se había desmembrado y cuya expropiación total se esperaba. Desde luego, como totalidad cultural, el asentamiento es parcialidad de una totalidad mayor que, a su vez, es parcialidad de otra y así sucesivamente. De esta manera, el asentamiento, en cuanto totalidad cultural, se nos daba como una «codificación», lo que, en verdad, es la cultura.

Ad-mirar, re-admirar

¿Cómo observarla entonces?

En las visitas de observación, teníamos que intentar y realizar la «descodificación» de esta totalidad cultural. A partir de la «admiración» de la realidad cultural teníamos pues que operar en escisión, buscando cada vaz más adentrarnos en su comprensión. En la medida en que, uno a uno, los investigadores iban escindiendo la totalidad que objetivaban, hacían los registros de sus hallazgos sin que hicieran, con todo, comentarios los unos con los otros. Después de algunas visitas, el equipo se reunía para un esfuerzo de retotalización. Lo que importaba era que la cultura en análisis empezara, en cierto modo, a desvelarse al equipo en sus varias dimensiones. Todo retorno al área, después del análisis crítico y retotalizador de la cultura descodificándose, significaba admirarla mejor y comprenderla mejor. El equipo se esforzó entonces por agrupar las contradicciones fundamentales que fueron aprehendidas durante la escisión de la realidad cultural.

¿Cuáles eran?

Aquí van: patrón-inquilino; acción técnica-acción mágica; padres-hijos; inquilino-asentado; hombre-mujer; mayordomo (representante del patrón)-inquilino; liderazgo-liderados. Me limito a enumerar aquí algunas de ellas.

¿Y después? ¿Qué hacer con estas contradicciones fundamentales?

Bueno: si en la etapa anterior el equipo, descodificando la totalidad cultural, alcanzaba sus contradicciones, ahora, codificando su descodificación, representa aspectos parciales de la totalidad descodificada que, a su vez, al ser, como «totalidades», descodificados por los campesinos en los círculos de investigación, posibilita a los campesinos a re-verse a través de la situación codificada. Yo querría aclarar, a esta altura, que los «círculos de investigación», en el fondo, en una metodología como la que propongo, funcionan como un contexto teórico al cual, por abstracción, se traen los hechos concretos como se dan en la realidad objetiva. Pero como no hay realidad que no sea lo concreto en dialectización con la percepción que de él tengan o estén teniendo los hombres, al «ad-mirar» la codificación de una situación objetiva, de la que toman parte, read-miran su ad-miración anterior. Y de esta forma, ellos tienen la percepción de la percepción anterior.

Algo así como una toma de distancia crítica, problematizante.

A través de tal operación, expresando su manera de relacionarse con el mundo y con los otros, explicitan su pensar referido a la realidad. Y, en la expresión de sus relaciones con los otros, mediatizados por el mundo y con el mundo mismo, exteriorizan sus «temas generadores». Todo este trabajo de descodificación fue grabado en cintas magnéticas. Mientras el coordinador problematizaba al grupo de participantes del círculo de investigación, quienes lo acompañaban registraban las reacciones del grupo. Estos registros son discutidos por el equipo y, naturalmente, tienen importancia fundamental para la investigación.

¿Y después, qué?

Todo el contenido grabado, que constituye el «discurso» de los participantes del círculo de investigación con el cual expresaron su percepción del mundo y, en ésta, su temática generadora, es pasado a papel, «dándose» al equipo como una codificación. Entramos en la etapa decisiva de la investigación, aunque no podría existir, claro, sin las demás. Es que, frente a este «discurso» to-

mado como una codificación, cabe al equipo descodificarlo, escindirlo, para encontrar por esta vía los «temas generadores». Esta escisión, para la comprensión del contexto lingüístico, empapado de la experiencia existencial de los campesinos, es el momento en que los investigadores buscan «romper» los hechos, para desvelarlos. En la medida en que se va realizando esta descodificación o esta escisión, poco a poco el equipo va retotalizando la totalidad cultural que había escindido en la primera etapa de la investigación. En cada vuelta a esta escisión, tal como pasó en la primera etapa, se ve más claro el objeto de su análisis que es, ahora, el «discurso» en el que están envueltos los temas generadores. En el momento en que capte esta temática en su totalidad, el equipo estará apto para elaborar el contenido programático de la acción cultural que ya había empezado en la investigación. Y este contenido programático es devuelto codificado a los campesinos para someterle a una nueva descodificación, en las etapas que se siguen de la acción cultural.

Patrón, Dios, mayordomo, cura, inquilino, trabajo, robo

Codificación - descodificación - codificación - descodificación... Suena muy dialéctico...

¡Claro! De esta manera, el movimiento dialéctico de la investigación temática comienza con la descodificación que el equipo hace de la cultura como totalidad. A partir de esta primera descodificación, el equipo crea las codificaciones para los círculos de investigación. La grabación de las descodificaciones de estas codificaciones, hechas por los campesinos, pasan a constituir, para el equipo, nuevas codificaciones. Descodificadas éstas por el equipo, se encuentran los temas generadores que, codificados, son propuestos, como programa de acción cultural, a los campesinos que los descodifican.

¿Podrías concretarlo con algún ejemplo?

Bueno, todavía nos encontramos en la fase final del análisis, de la que surgirán los «temas generadores», por lo cual todavía no estamos en condiciones de hablar de un universo temático. Podemos hablar, eso sí, de algunos temas que se vienen conformando ya en el desarrollo de nuestros análisis. Son temas que van emergiendo en la medida en que nos adentramos en la comprensión del pensamiento-lenguaje del asentamiento «El Recurso». Se encuentran, no sólo dialécticamente relacionados entre sí, sino

también envueltos por algo que es como si fuera una especie de capa protectora. Como un trasfondo connotador de los temas y las tareas. Como la concepción general del mundo que poseen los campesinos. Lo más profundo, en verdad, de la introyección de la «cultura del silencio».

¿Y cuál es esa visión del mundo?

Como visión general del mundo, este trasfondo implica una visión del hombre, una antropología filosófica espontánea, cuyo núcleo fundamental es el fatalismo, que se prolonga en el pesimismo. Ella pasa a condicionar las orientaciones valorativas de los hombres y, necesariamente, su acción. De un modo general, frente a una «situación límite», estos hombres, en la medida en que no pueden tener una percepción estructural de ellas, pero, como hombres que son, necesitan explicarlas, o se «vuelven» sobre sí para encontrar estas explicaciones en una especie de ontología fatalista, o las buscan fuera de sí pero también fuera de la realidad en la que ellas se dan. Así es como, discutiendo una situación codificada, que representa la vigilancia ejercida por el mayordomo sobre un grupo de campesinos, durante la investigación, con el mismo argumento de carácter fatalista, con el cual justifican al mayordomo, lo niegan.

¿De qué manera?

«El mayordomo —dicen— es necesario porque hay hombres que nacen para el trabajo y hay hombres que no sirven para el trabajo». Continuando el análisis, en la descodificación afirman: «Los primeros trabajan con o sin mayordomo; los segundos, no». En el estudio de este contexto lingüístico realizado por la señora Martine desde el punto de vista de su especialidad, se observa que, para estos hombres, el trabajo no les significa la praxis transformadora del mundo sino una entidad mítica, más allá de los hombres. Tal vez sea esta percepción del trabajo la que explique, dentro de esta visión general del mundo y del hombre, que muchos, entre los campesinos, no encuentren diferencias fundamentales entre los hombres y los animales, no pudiendo comprender que estos últimos no trabajen.

El trabajo, de todos modos, parece ser un tema de preocupación especial para ellos...

Sí, aparece como una preocupación constante en las descodificaciones. Como un «tema generador», realmente básico. En este proceso de acción cultural, la tarea nuestra no sería propiamente hablarles del trabajo en términos académicos falsos, sino plantearlo

en situaciones concretas como un problema que los desafía, como un objeto cognoscible que deben conocer. Esto, sin embargo, implicaría una discusión anterior, implícita igualmente en las descodificaciones que hicieron y que se centraría en las relaciones hombre-mundo con que aquellos transforman a éste. Y esta transformación se da a través del trabajo humano, que es praxis. Por eso, en la alfabetización funcional, que no puede realizarse disociando el aprendizaje de la lectura y de la escritura del trabajo, se torna indispensable develar la significación verdadera de la praxis humana. Es la ausencia de una comprensión crítica del trabajo la que lleva, a educadores incluso, a hablar y peor aún a ejecutar cursos que llaman de «adiestramiento del personal».

¿Alguna otra palabra clave?

El robo. He ahí otro aspecto que se encuentra referido permanentemente en el «discurso» de los campesinos de «El Recurso». Tampoco lo perciben estructuralmente. Hay una asociación indiscutible entre patrón, Dios, mayordomo, cura, inquilino, trabajo y robo. En el enfoque sociológico de uno de los contextos lingüísticos estudiados, la socióloga María Edy sorprende, coincidentemente con el análisis conyuntural matemático hecho por la profesora María Elena y el lingüístico hecho por la lingüista, en que, en la estructura del mundo, el mayordomo y el cura aparecen a los campesinos como «auxiliares del poder del patrón sobre los inquilinos». Mientras que el mayordomo mediatiza las relaciones patrón-inquilinos, el cura mediatiza las relaciones hombres-Dios. El primero encauza la represión que amenaza la sobrevivencia; el segundo frena con sanciones ético-religiosas que amenazan la salvación eterna. El robo queda en las dos mediatizaciones. Por un lado provoca la sanción legal; por el otro, la sanción ético-religiosa. Robar no significa solamente perder el empleo, sino también la salvación eterna. De esta forma, la estructura «cerrada», al crear las condiciones objetivas para el robo, crea, simultáneamente, los medios de represión, tanto más eficientes cuanto introyectados por aquellos que se hallan inmersos en esta estructura. De este modo, la existencia en estructuras cerradas, que es simplemente la subsistencia, abriéndose, que implica ser, constituye un tema generador también, a través de cuyo análisis los campesinos percibirán, lúcidamente, la significación humanizante de la reforma agraria en que el gobierno de su país está empeñado. Me parece que sin este trabajo previo, que en su sentido más profundo es una especie de psicoanálisis colectivo, el aumento de la producción —como ya he observado— puede no alcanzar la dimensión humanista que debe tener.

II
PEDAGOGIA Y POLITICA

Estudio preliminar
Conciencia y revolución

Carlos Alberto Torres

1. *Pedagogía política*

Todo autor tiende en el desarrollo de su obra hacia una evolución de su pensamiento. Las intuiciones y convicciones iniciales se modifican, se amplían, se fortalecen. Los argumentos ganan solidez, pronto se abren nuevos horizontes, al corregirse deficiencias e ingenuidades. Generalmente a la vez que un pensamiento profundiza en temáticas contradictorias pero referidas al fenómeno de la perspectiva de clase de los sectores dominados, también se radicaliza. Este es, en suma, el recorrido intelectual de Paulo Freire y muy especialmente se puede constatar revisando la problemática pedagógica y política en su obra. En otra oportunidad decíamos:

> De allí que el estado actual de sus investigaciones lo lleven a estudiar la organización de la conciencia de clase de los oprimidos en procesos sociales concretos y en búsqueda de una trasformación efectiva de las estructuras de opresión. Si bien es un pensamiento que necesita de un conjunto de mediaciones históricas para su ejecución es, desde sus inicios, un pensamiento eminentemente político [1].

Esta virtualidad política del pensamiento freireano ha sido reconocida por otros autores [2] e incluso se le ha asociado, bási-

1. Cf. C.A. Torres (comp.), *Lectura crítica de Paulo Freire. Antología de ensayos latinoamericanos sobre la pedagogía de Paulo Freire*, Río de Janeiro 1978.
2. Cf. al respecto F. Franco, *El hombre: construcción progresiva*, Madrid 1973, especialmente 9-83 y 208-222. Cf. también K. C. Abraham, *Education for revolution, the significance of Paulo Freire's thougt:* Religion and Society (Bengala) 20 (1973) 29-37.

camente en los fundamentos del método, con la mayéutica socrática [3]. Este último aspecto tiene visos de realidad al recordar que para Sócrates la conquista del saber se realiza a través del ejercicio libre de las conciencias (tal como aparecería en la propuesta freireana [4]); sin embargo la particularidad que distingue al método freireano de la mayéutica socrática, aunque tenga puntos de contacto [5], radica en que los participantes del diálogo en el círculo de cultura no son una minoría de aristócratas dedicados al *otium*, a la especulación, sino los hombres del pueblo. Para estos, las palabras que se dicen (y que se aprenden) tienen una impronta vital: hablan de su trabajo, de su dolor, de su enfermedad, de sus luchas y esperanzas, de sus sueños. Por esto sigue siendo válida la afirmación de Francisco C. Weffort cuando en su texto introductorio a la primera edición de *Educación como práctica de la libertad* decía:

> De ahí que esta mayéutica para las masas comprometa desde el inicio al educando y también al educador, como hombres concretos, y que no puedan limitarse jamás al estricto aprendizaje de técnicas o de nociones abstractas. El punto de partida para el trabajo en los círculos de cultura está en asumir la libertad y la crítica como el modo de ser del hombre [6].

La educación que propone nuestro autor en su libro *Educación como práctica de la libertad* podría definirse brevemente como una educación para la decisión y para la responsabilidad política y social. Sin duda alguna, esta propuesta comulga con todos los grandes pedagogos modernos como Makarenko, Célestin Freinet, Karl Rogers y otros. Los objetivos básicos del inicio de la praxis educativa freireana se pueden resumir en dos: realizar una vieja aspiración brasileña, la superación del analfabetismo de

3. Cf. J. Arroyo, *Paulo Freire: su ideología y su método*, Zaragoza s.f., y sobre todo J. Ruiz Olabuenaga - P. Morales - M. Marroquin, *Paulo Freire: concientización y andragogía*, Buenos Aires 1975, 257. Cf. la crítica que hicimos de este último texto en Sintese III/8 (1976) 142-144.

4. Cf. *supra* nuestro estudio preliminar a la primera parte de este mismo volumen.

5. Muy a menudo se acusa a Paulo Freire de ser un ecléctico carente de originalidad. Para refutar la primera parte de la acusación (eclecticismo) cf. C. A. Torres, *La dialéctica hegeliana y el pensamiento lógico-estructural de Paulo Freire:* SIC 383 (1976) 116-122. Para indagar sobre la originalidad freireana, puede ser ilustrativo el siguiente texto de Freire: «La originalidad no está en lo fantástico sino en el nuevo uso de cosas conocidas»: *Educación como práctica de la libertad*, Montevideo 1971, 149, citando a Dewey.

6. Cf. Fr. C. Weffort, *Educação e política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogía da liberdade*, introducción, Freire: *Educação como practica da liberdade*, Río de Janeiro 1967, 7

los sectores populares [7], y la ampliación democrática de la participación popular. En torno a estos dos objetivos, tiene sentido el dinamismo que Paulo Freire imprime a su tarea alfabetizadora. Ahora bien, como acertadamente señala Weffort:

> Una pedagogía que se estructura en un círculo de cultura como el lugar de una práctica libre y crítica no puede ser vista como una idealización más de la libertad. Las dimensiones del sentido y de la práctica humana se encuentran en unidad solidaria en sus fundamentos. Es así que una visión educacional no puede dejar de ser, al mismo tiempo, una crítica de la opresión real en que viven los hombres y una expresión de su lucha por liberarse... Teoría y denuncia se fecundan mutuamente del mismo modo que en los círculos de cultura y/o aprendizaje en las discusiones sobre las nociones de trabajo y cultura jamás se separan de una toma de conciencia, pues se realizan en el propio proceso de esta toma de conciencia. Esta concientización muchas veces significa el comienzo de la búsqueda de una posición de lucha. La comprensión de esta pedagogía en sus dimensiones práctica, política y social, requiere, por tanto, claridad en cuanto a este aspecto fundamental; la idea de libertad sólo adquiere plena significación cuando comulga con la lucha concreta de los hombres por liberarse [8].

Este largo párrafo, que no dudamos en transcribir por su denso contenido, coloca sobre el tapete de la discusión la íntima unidad educación y concientización, que si teorizamos un poco al respecto, nos muestra la otra faceta del problema: la íntima unidad entre política y educación.

Dice Paulo Freire, refiriéndose al factor utópico de la educación liberadora:

> De hecho sólo los oprimidos están en condiciones de concebir un futuro completamente distinto de su presente, en la medida en que llegan a la conciencia de clase dominada. Los opresores, como clase dominadora,

7. Algunas cifras pueden ser fiel expresión de la magnitud del problema: el Brasil donde Freire desarrolló su inicial experiencia pedagógica hacia 1962, en el nordeste, presentaba unos 15 millones de analfabetos sobre una población de 25 millones de habitantes. Dado que la tarea de alfabetización implicaba, como su correlato político, el crecimiento de la masa de electores (lo cual provocaba un notable aumento de apoyo político al régimen populista), las implicancias inmediatas en este plano del proceso de alfabetización se pueden apreciar así: en 1964, el proceso de alfabetización incorporaría 80.000 electores nuevos a los 90.000 existentes sólo en el estado de Sergipe; en Pernambuco, la masa de votantes pasaría de 800.000 a 1.300.000. Además del mencionado ensayo de Francisco C. Weffort, el lector puede consultar el primer capítulo del breve ensayo de S. Sánchez, *Freire: una pedagogía para el adulto*, Bilbao 1973 y también el ensayo de Thomas G. Sanders, *The Paulo Freire method. Literacy training and conscientizacion:* American Universities Fiel Staff, Report West Coast South America XV/1 (1968) 18.

8. Cf. Fr. C. Weffort, *o.c.*, 8-9.

no pueden concebir el futuro a no ser como preservación de su presente de opresores. De esta manera, mientras el futuro de los oprimidos consiste en la trasformación revolucionaria de la sociedad, sin la cual no se verificará su liberación, el futuro de los opresores consiste en la simple modernización de la sociedad, que permite la mantención de su dominio de clase [9].

Este factor utópico implica una doble tensión: el anuncio y la denuncia. En la medida que el educador cumple con su rol utópico, se convierte en un peligroso profeta para el sistema, puesto que, de funcionario reproductor de los elementos de conciencia ideológica del modo de producción, pasa a ser en primera instancia un crítico cultural para llegar en última instancia a colaborar en la organización de los sectores oprimidos, ya que sólo éstos en la pedagogía freireana pueden llegar a liberarse. Esto ya nos indica que la pedagogía política freireana, la pedagogía del oprimido, es sin lugar a dudas una pedagogía de clase. La pregunta que puede surgir de inmediato es la siguiente: ¿cuáles son los efectos de una pedagogía de clase? Weffort, refiriendose a los inicios del método, dice:

Mas, si una pedagogía de la libertad traza el germen de la revuelta, no por eso sería correcto afirmar que esta se encuentre, como tal, entre los objetivos del educador. Si ocurre es apenas y exclusivamente porque la concientización divisa una situación real en que los datos más frecuentes son la lucha y la violencia. Concientizar no significa de ningún modo ideologizar o proponer palabras de orden. Si la concientización abre el camino para la expresión de las insatisfaciones sociales es porque éstas son componentes reales de una situación de opresión: son muchos los trabajadores que recién alfabetizados se adhieren a movimientos de organización de sindicatos, es porque a ellos mismos les parece que es un camino legítimo para la defensa de sus intereses y los de sus compañeros de trabajo: finalmente si la concientización de las clases populares significa radicalización política, esto es simplemente porque las clases populares son radicales... [10].

Aquí llegamos entonces a un dato importante, sobre todo en términos de teoría política: la concientización opera predominantemente sobre el factor subjetivo del cambio social, deja expedito el camino para una comprensión crítica de la situación de opresión y su superación, pero, al combinarse con la situación objetiva (radicalidad de las clases populares, contradicciones sociales, lucha de clases, represión de los sectores populares, estructuras sociales

9. Cf. P. Freire, *La misión educativa de las iglesias en América latina:* Contacto IX/5 (1972) 32.
10. Cf. Fr. C. Weffort, *o. c.*, 13.

que impiden la participación social y política, etc.) gestan, con signos inequívocos, el intento de transformación radical del sistema político llegando incluso a postular una transformación del modo de producción capitalista mismo.

Así como en los primeros escritos de Paulo Freire la educación era un factor instrumental para «ayudar al hombre a reflexionar sobre su ontológica vocación de sujeto», esto es, ayudar a construir una conciencia crítica de su realidad (tanto de sus determinaciones como de sus potencialidades), la implicación política, si bien directamente condicionada por esa doble dialéctica subjetivo-objetivo, mencionada más arriba, era postergada a otro plano. Expliquémonos. Freire, si bien era totalmente consciente de las implicaciones políticas de una educación liberadora, por una parte, de la manipulación e ideologización de la conciencia, la educación, la metodología, al servicio de un proyecto de dominación; por la otra, creía que se podía establecer un cierto deslinde entre praxis educativa y praxis política *stricto sensu.* Al pedagogo le correspondía, fundamentalmente, desarrollar el proyecto de alfabetización-concientización, mientras que el político «profesional» era el encargado de realizar la tarea de organización de los sectores oprimidos en términos de estructuras políticas [11].

Sin embargo, al ir radicalizándose su pensamiento, fue rompiendo esta dicotomía, sobre todo cuando comienza afirmando:

Al reducir expresiones tales como «humanismo», «humanización» «promoción humana», a categorías abstractas, se les vacía de su real significado. Se transforman en bla-bla-bla cuyo único mérito es servir a las fuerzas reaccionarias. En efecto, no es en absoluto posible una «humanización» sin liberación, como tampoco hay liberación sin transformación revolucionaria de la sociedad de clases, donde esta humanización no puede darse [12].

11. Weffort afirma, confirmando nuestra argumentación, que «este educador (Freire) sabe que su tarea contiene implicaciones políticas, y sabe además que estas implicaciones interesan al pueblo y no a las élites. Mas sabe también que su campo es la pedagogía y no la política, y que no puede, como educador, sustituir al político revolucionario interesado no en el conocimiento sino en la educación como una "palanca para el progreso". ¿Tendría sentido contraponerle la tesis, igualmente ingenua, de una educación como palanca de la revolución? Una pedagogía de la libertad puede ayudar a una política popular pues la concientización significa una apertura a la comprensión de las estructuras sociales como modos de dominación y de violencia. Mas cabe a los políticos, no al educador, la tarea de orientar esta toma de conciencia en una dirección específicamente política»: *o.c.*, 16.
12. Cf. P. Freire, *Education, liberation and the church:* Study Encounter IX/1 (1973).

En algunas de sus últimas intervenciones ha ido postulando un conjunto de ideas que quizás se puedan resumir del siguiente modo: no hay revolución educativa sin revolución política. No hay de ningún modo un hecho educativo que provoque la revolución del poder. La educación es instrumental, es más bien un campo de lucha ideológico que hay que explorar. Ahora bien, tampoco es posible realizar una acción cultural liberadora con los sectores oprimidos antes de la toma del poder, sino simplemente ir realizando tareas educativas, tareas que constituyen verdaderos gérmenes de organización de los sectores populares. Al llegar un momento en el cual puede darse un cambio político radical, entonces debe darse lugar a una revolución cultural (toma como modelo en varios sentidos la revolución cultural china); esta revolución cultural compatibilizará dichos trabajos educativos con una acción de educación formal y sistemática. Esta compatibilización sí estará dando lugar a una verdadera acción cultural liberadora [13].

Este proceso político de la concientización, ha sido percibido por otros autores. Por ejemplo Fausto Franco dice:

> Por último, una cuarta etapa iniciada ya de alguna manera desde los comienzos de su trayectoria pedagógica, se caracteriza por dos rasgos muy definidos: la explicitación de los supuestos socioanalíticos en los que apoyarse y, más en concreto, la admisión de las clases sociales como ámbito en el que se da la opresión de los hombres; la identificación de la conciencia política con la conciencia de clase y la incorporación abierta de ciertos elementos del marxismo en su análisis de la realidad [14].

13. Conviene citar como fuentes de nuestra reflexión sobre Freire básicamente las entrevistas que sostuvo Paulo Freire con distintas revistas. Entre las más significativas, encontramos *Educación para un despertar de conciencia. Una charla con Paulo Freire:* 6 Risk (1970) 7-19; *Entrevista con Paulo Freire:* Cuadernos de Educación 26 (1972), y por último *Una conversación con Paulo Freire*, IDAC, Documento 1, Genève 1973, bajo el título *Conscientisation et Introduction a la discussion avec Paulo Freire*. Fue muy esclarecedora para nosotros la breve pero sustantiva conferencia dictada en la universidad de Buenos Aires en 1973, aparecida en Universidad Nacional de Buenos Aires, *Seminario sobre la filosofía de la educación liberadora y sus aportes para la formulación de una pedagogía universitaria*, organizado por el ministerio de cultura y educación del 7 al 9 de noviembre de 1973. La intervención de Freire puede apreciarse bajo el título de *Conclusiones del seminario coordinado por Paulo Freire*, 25-29; la publicación fue editada como Cuadernos de Pedagogía Universitaria 1 (1974).

Por último pueden consultarse dos textos que abordan similares problemática: *Le processus d'alphabétizacion politique:* Lutherische Monatshefte (1970), aparecido bajo el título de *The political literacy process. An introduction*, publicado en IDOC Internacional 40 (1971) 47-60. Y también *Literacy and the possible dream:* Prospects VI/1 (1976) 68-71.

14. Cf. F. Franco, *o. c.*, 89.

Incluso Freire llega a afirmar:

> Cuando un analfabeto de Angicos, hablando frente al presidente Goulart... declaró que ya no era «masa» sino «pueblo», no fue sólo una frase: afirmó conscientemente una opción. Escogió la participación decisiva que sólo el pueblo tiene y renunció a la dimensión emocional de las masas. Se politizó [15].

El ideario político que anima el proceso concientizador, no por repetido deja de ser importante en Freire. Nuestro autor lo resume en una frase:

> Ser revolucionario significa oponerse a la opresión y a la explotación y estar en favor de la liberación de las clases oprimidas, en términos concretos y no en términos idealistas [16].

De ahí que el proceso de politización en el desarrollo de las conciencias implique, para Freire, una opción por la construcción de una vanguardia, de un liderazgo revolucionario cuando afirma:

> La organización de las masas populares en clases es el proceso a través del cual el liderazgo revolucionario, a quien, como a las masas, se le ha prohibido decir su palabra, instaura el aprendizaje de la pronunciación del mundo [17].

Esta breve introducción sobre la íntima relación entre pedagogía y política [18] ilumina necesariamente el complemento de esta problemática, quizás planteada en términos más inmediatos y no abstracto-teóricos, como es el tema de la educación popular en el proceso del compromiso histórico junto al desarrollo de la conciencia política.

2. *Compromiso histórico y conciencia política*

Entre los pedagogos contemporáneos se habla mucho de lo que debe ser una «educación revolucionaria» o, lo que no es lo mismo pero se usa en idéntico sentido, una «educación para la revolución». La impresión que se tiene a veces es que se desvincula, en alta medida, cuando se aborda la problemática desde el eje

15. Cf. P. Freire, *Educación como práctica de la libertad*, 145.
16. Cf. P. Freire, *La misión educativa de las iglesias...*,17-18.
17. Cf. P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, México 1976, 189.
18. Puede consultarse para ampliar lo precedente nuestro texto citado *Lectura crítica de Paulo Freire* y también el capítulo introductorio de nuestro libro *Paulo Freire. Pedagogía y sociedad*, México 1978.

profesional-pedagógico, el proceso específicamente pedagógico del proceso social-político. Un autor de tanto peso como Pierre Furter, mentor por excelencia de la corriente denominada *educación permanente* [19] dice que la temática de la educación revolucionaria tiene un conjunto de exigencias las cuales explicita diciendo que «no hay educación revolucionaria más que en el seno de una revolución en marcha» [20]. Esta frase comulga con lo que venimos diciendo en este estudio preliminar, pero veamos cómo sigue:

> Los educadores deben exigir de los diferentes responsables del desarrollo el reconocimiento de la necesidad de una formación de todos los recursos humanos en función de los diferentes aspectos del desarrollo planificado. Los educadores deben exigir que los responsables adopten una postura sobre el problema difícil de la participación real de las diferentes poblaciones.

Y finaliza la enunciación de sus principios o conjunto de exigencias diciendo que «los educadores deben gozar de una autonomía de acción suficiente para que puedan también innovar tanto en el plano del contenido como en el de los métodos».

Estas exigencias (que el autor aclara que hay que convertir de meros principios en consignas para la acción) nos muestran un indicio que, aunque restringido, es muy útil para ver el verdadero sentido que tiene para Furter la «educación popular» (ya que sólo se puede hablar de «parcelas de educación revolucionaria»). La impresión que nos causa el conjunto de sus textos al respecto [21] se podría sintetizar así: el esquema teórico y la utopía educativa no trascienden los límites del modo de producción capitalista, aun más, intentan reforzar las consideraciones sobre un capitalismo que si bien más tecnicista y racional sea a la vez más «humano»; su propuesta siempre abordará los segmentos de planificación, pues al no cuestionar (al menos en términos sociológicos y radicales) las estructuras sociales, tienen la necesidad de moverse en el horizonte del futuro. La educación popular, subordinada al proyecto político en ejecución, debe articularse para la participación demo-

19. La mejor crítica que conocemos sobre el paradigma de la educación permanente es el artículo de V. P. Paiva, *Educação permanente. Ideología educativa ou necessidade económico-social:* Sintese IV/9 (1977) 67-99 y IV/11 (1977).

20. Cf. P. Furter-E. Fiori, *Educación liberadora. Dimensión política*, Buenos Aires 1975, 9-24.

21. La producción de Furter es vasta. Entre sus textos principales podríamos citar *Educación y vida*, Montevideo 1968; *Educación y reflexión*, Montevideo 1970. Y sobre todo sus artículos *De la dominación cultural al desarrollo cultural*, en *De la iglesia y la sociedad*, Montevideo 1971, 290; *La educación permanente dentro de las perspectivas del desarrollo:* Cristianismo y Sociedad 19 (1969) 3-40.

crática pero articulada, esto es, controlada políticamente desde el proyecto político.

Nuestro criterio sobre la educación popular (siguiendo las indicaciones freireanas) difiere radicalmente del postulado por Furter y los representantes de la *educación permanente* [22]. La diferencia radica en los términos *educación* y *política*. Dichos términos centrales nos llevan a la postulación de una tesis fundamental sobre la relación que mantienen entre sí. La influencia de Paulo Freire y toda una generación de pedagogos radicales ha plasmado un término que resume, mejor que ninguno, lo que podríamos caracterizar como pedagogía política, este es la educación popular. La práctica de la educación popular (sobre todo en la experiencia latinoamericana) es la que permite unificar en un solo esfuerzo el compromiso histórico de un conjunto de agentes sociales con el desarrollo de la «conciencia política» en términos globales [23], esto es, ya no como falsa conciencia de la realidad sino como intensión ideológica por explicitar los supuestos estructurales de la misma.

Este planteamiento general nos permite adelantar una definición de educación popular (cuyo campo de actividad son los fenómenos de la reproducción social) y especificar un conjunto de fenómenos conexos que postularemos como hipótesis para una investigación más ambiciosa que los objetivos de este estudio preliminar.

La educación popular es aquella que se entiende a sí misma como un instrumento de colaboración pedagógico-política con el proceso de liberación integral del hombre, las clases sociales y los pueblos oprimidos y colonizados.

En el marco de dicho proceso y desafiada (en el caso latinoamericano) por los fenómenos sociales que expresan el nivel de la crisis estructural en que se ve sumida América latina como continente dependiente, la educación popular busca «poner entre paréntesis» tanto la filosofía educativa, los métodos, las técnicas e incluso la programática educativa (planificación del aprendizaje, evaluación, desarrollo de *curricula*, etc.), cuanto la propia utopía educativa visualizada desde la pedagogía como ciencia de la educación.

22. Véase como paradigma de esta corriente el número 1 de *Educación y Adultos*, publicada por CREFAL, Michoacán (México) 1977.

23. Como artículos sugerentes en términos de la problemática que nos ocupa cf. del mismo Freire, *By learning they can teach*, mimeografiado, Tanzania 1971. También P. J. Mhaiki, *Political education and adult education:* Convergence (Toronto) VI/1 (1973) 15-22; también M. Darcy, *Pedagogía y política. La educación de adultos en América latina:* Convergence IV/1 (1977). Por último, como un ejemplo concreto de educación política para trabajadores, cf. *Basta ya. Cartilla de educación popular*, Bogotá 1977, 77.

Ese «poner entre paréntesis» conlleva una actitud radical desde la cual se revisan los postulados de los cuales emanan las actuales prácticas pedagógicas, y, conjuntamente con esa actitud radical y crítica hacia la ciencia pedagógica, se desecha la práctica educativa cuya función es sostener el andamiaje académico del liberalismo, en cuanto sustrato ideológico del modo de producción capitalista (reproduciendo permanentemente, a nivel de sistema educativo, una actitud valorativa donde se postula la reflexión en el ámbito de la «teoría de consenso» y no en el ámbito de la «teoría del conflicto», idónea ésta para la comprensión de los procesos socioeconomicos y políticos latinoamericanos), mientras que intentan concretarse, por medio de programas y experiencias diversas, como pedagogía de la liberación.

Después de esta definición pasemos a sintetizar las hipótesis más generales que podrían orientar una investigación sobre procesos concretos político-pedagógicos:

1. La educación popular, como movimiento de praxis pedagógico-política en el marco de un humanismo expreso, se puede entender tanto desde la perspectiva de un trabajo educativo (acción cultural), o educación a-sistemática, como desde la perspectiva de una programática oficial, orgánico-ministerial, mejor definida como educación formal-sistemática, donde los esfuerzos de los grupos de base se compaginan con la dinámica de una política educativa expresa, como proyecto o modelo político para una nación en su conjunto, en cuanto formación social concreta y a partir del control del aparato del estado.

Visto de esta manera, entendemos que la mayor proporción de los esfuerzos en educación popular, en el caso de América latina, durante los últimos veinte años (1957-1977) hayan sido hechos por grupos educativos de base y, en menor medida, en el marco de programas oficiales.

2. La alfabetización de adultos, como práctica de la educación popular, ha sido profundamente influenciada en su filosofía, metodología y técnicas, en su estrategia y en su planificación curricular por lo que inicialmente se denominó «estrategias para una educación permanente». La consolidación de este paradigma educativo mostró su función conservadora de estructuras. También ha sido profundamente influenciada por la filosofía de la alfabetización problematizadora de Paulo Freire, especialmente por la aplicación del método psico-social de alfabetización de adultos.

Las experiencias de aplicación de dicho método de alfabetización se pueden verificar inicialmente (y casi cronológicamente) en Brasil, Chile, Uruguay y Argentina, pero no cabe duda de que existen diversas experiencias muy valiosas con la misma orientación

en distintos países como Guatemala, Perú, México, Bolivia, etc. [24].

3. Los grupos de base de alfabetización de adultos surgen y se constituyen como fruto del esfuerzo de educadores que interpretan dicha praxis como una forma de participación en la dinámica de liberación.

Dichos grupos revisten necesariamente el carácter de interdisciplinariedad (educadores, sociólogos, psicólogos, economistas, expertos en migraciones internas, urbanistas, teólogos, politicólogos, técnicos agrarios, trabajadores sociales, etc.). Muy a menudo surgen a partir de opciones ético-religiosas claramente definidas en sus miembros, como un modo de compromiso sociopolítico que dimana de su fe explícita. De allí que se pueda postular que la presencia y el aporte de hombres en una línea caracterizable como «antropo-teológica cristiana» (básicamente nos referimos a militantes provenientes de la iglesia católica y de las iglesias protestantes) es sustantiva, numerosa e incluso crucial [25].

4. Finalmente, una educación popular sólo es concebible de factibilizarse en el marco de una política educativa que aspire a constituirse como una contribución a la revolución cultural dentro de un proceso de cambio social, o, al menos, en un proyecto de acción cultural liberadora que, asumiendo las contradicciones y obstáculos de la etapa donde surge y toma forma, proyecte los lineamientos fundamentales (surgidos de la praxis educativa actual) de una política cultural y educativa a implantarse luego de la toma del poder en la formación social concreta donde tuvo lugar dicha praxis educativa. Este aspecto es el que marca a fuego las experiencias educativo-políticas y explica, en gran medida, sus imprecisiones, cabildeos e incluso fracasos.

24. Sobre experiencias de alfabetización y educación liberadora cf. *Educación liberadora. Dimensión sociológica*, Buenos Aires s.f., 109. Un texto importantísimo es el del Centro de documentación e información educativa, *El campesino tucumano. Educación y cultura*, Tucumán 1970, 145. También, sobre una experiencia «híbrida», cf. los documentos de DINEA, Buenos Aires 1973-1974. Otra experiencia interesante puede ser consultar D. Reed-L. Ruiz, *Educación política. Una experiencia en Perú*, Documento del IDAC, publicado en *Concientización y liberación*, Rosario (Argentina) 1975. Cf. desde otra óptica *Análisis de modelos latinoamericanos en vías de realización. La revolución peruana*, en *Actas de la V jornada académica de filosofía y teología*, denominadas *Educación para la liberación integral del hombre latinoamericano:* Stromata 1/2 (1975). Finalmente cf. S. Schmelkes de Sotelo, *Seminario sobre Paulo Freire y su adaptación al proyecto de Tarahumara:* Revista del CEE II/3 (1972) 111-117, y desde una perspectiva más teórica M. Gajardo, *Capacitación sindical y conciencia campesina:* Revista del CEE IV/2 (1974) 29 s.

25. Cf., por ejemplo, P. Negre *La temática de la liberación en la Asamblea del Consejo Mundial de Iglesias:* Cristianismo y Sociedad 45 (1975) 7s; también Varios, *Cristianismo y cambio social*, Salamanca 1975, y *Pilgrims of the obvious:* Risk XI/1 (1975).

De ahí entonces que al abordar el tema de la pedagogía y la política resuenen cada vez con más fuerza las palabras de Paulo Freire:

> Si las masas asocian a su emersión, o a su presencia en el proceso histórico, un pensar crítico sobre éste o sobre su realidad, su amenaza se concretiza en revolución. Este pensamiento... *de conciencia revolucionaria* o de *conciencia de clase*, es indispensable para la revolución [26].

3. *En torno a un error común en pedagogía: identificar «crítica cultural radical» con «educación política» (educación popular)*

La identificación del pensamiento de Ivan Illich [27] con la obra de Paulo Freire es un lugar común en los análisis pedagógicos contemporáneos. Es cierto que la «desescolarización» (Illich) y la «concientización» (Freire) son conceptos muy en boga hoy día, asociados ambos a la vertiente radical contestataria de la pedagogía, mas también es cierto que grandes coincidencias no implican identidad y que la asociación de ambos, en nuestra opinión, conlleva o bien una ignorancia de las ideas postuladas por cada uno, o bien una astuta política basada en el principio de descalificar a uno (Freire) por los errores, omisiones o ambigüedades del otro (Illich). De ahí que sostengamos la tesis de que se trata, en sustancia, de dos proyectos dispares tanto en su propia dimensión teórico-metodológica como en su dimensión sustantiva de trasformación de la realidad. Esto se asocia también a nuestra visión del *conflicto de paradigmas* en la educación contemporánea, que hemos

26. P. Freire, *Pedagogía del oprimido*, 195.
27. Ivan Illich nace en Viena en 1926; entre 1932 y 1946 estudia en el colegio de los escolapios. En 1946 es expulsado por los nazis, ya que su madre era de ascendencia judía, y prosigue sus estudios en Florencia y Roma. En la Universidad Gregoriana de Roma cursa las carreras de teología y filosofía, ordenándose posteriormente sacerdote. Es escogido por el Vaticano para la carrera diplomática, pero Illich prefiere ejercer el ministerio pastoral, por lo cual es nombrado vicepárroco de una iglesia en Nueva York. En 1956 es trasladado a Puerto Rico, donde asume el vicerrectorado de la universidad de Ponce. Allí queda hóndamente impresionado por la realidad de la dominación colonial. Durante ese tiempo es también colaborador de la «Commonwealth Higher Education». Posteriormente, en 1962, Illich crea el Centro de Información Intercultural, que después da lugar al Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) en Cuernavaca. La primera etapa de este proyecto fue una crítica interna, desde una postura progresista, a las iniciativas de renovación iniciadas con el concilio Vaticano II; luego cambió su orientación, concentrándose en el estudio de problemáticas educativas y de eso que definimos como «crítica cultural radical». Sus obras principales son *Celebration of awareness*, 1969; *Deschooling society*, 1970; *Tools for conviviality*, 1973; *Energy and equity*, 1973 y *Medical Nemesis. The expropiation of Health*, 1975.

desarrollado en otro lugar [28]. Allí sostuvimos la tesis de que los cuatro paradigmas en uso —las «ciencias de la educación», la «educación liberadora», la «educación cibernética» y la «educación permanente»— difieren conforme a dos grandes parámetros (la concepción del hombre y la concepción de la educación) tanto en sus propuestas teóricas globales como en su proyección sobre la realidad.

Habíamos calificado a la propuesta de Illich como *educación cibernética* y a la propuesta de Freire como *educación liberadora*. No es oportunidad ésta para reproducir los argumentos esbozados en nuestro texto antes mencionado, sino sólo tratar de ampliar, con el propósito de una mayor diferenciación, las tesis de Illich respecto de las freireanas, reafirmando sus grandes diferencias. Pero dejemos que sea el mismo Freire el que se encargue de tomar distancias respecto a Illich:

> En este momento hay ciertos pensadores y llamemos científicos sociales dedicados a la educación, que están cuestionando todo el sistema de educación e insistiendo efectivamente en que no vale la pena perder el tiempo en investigar este sistema que tiene que ser reformado, porque los productos que está arrojando son productos que en realidad deforman en vez de reformarlo.De la pregunta de ustedes se llega a Iván Illich a quien yo hago una crítica. Indudablemente Illich es un hombre genial. Y en los próximos cincuenta años, un historiador de la cultura o de la educación va a tener que decir que Illich existió, indudablemente. Pero no hay que esperar cincuenta años para hacer una crítica fundamental a Illich. *Cuando él plantea todo el problema de la desescolarización, a mi juicio cae en un error. El se niega constantemente a discutir la cuestión ideológica, y es precisamente por esa razón por la que no puede alcanzar, a mi juicio, la totalidad del fenómeno que analiza.* A mi juicio, solamente al analizar la fuerza ideológica que está por detrás de la escuela como institución social es como puedo comprender lo que está siendo pero puede dejar de ser. Y aunque en un país que hizo su revolución la escuela sigue durante largo tiempo repitiendo la escuela anterior, la explicación científica para esto está en lo que un autor llama «dialéctica de la sobredeterminación», esto es, que la vieja superestructura de la sociedad que fue cambiada sigue preservándose, en contradicción con la nueva infraestructura que se constituye. Durante largo tiempo esta contradicción se da y, según dice otro autor que analiza las universidades y las escuelas como «fábricas de ideologías», lo que pasa es que la educación sistemática es el último bastón en caer...
> En primer lugar no es la escuela la que cambia la sociedad, sino que es la sociedad la que hace la escuela y, al parecer, la escuela se hace con ésta dialécticamente. Segundo: hay sin embargo áreas que no son neutras, claro, que pueden y deben ser analizadas y estudiadas hoy. Aun cuando comprenda los momentos de activismo de una sociedad, les confieso que tengo un miedo tremendo al activismo... [29].

28. Consúltese el cuarto capítulo de nuestro texto *Paulo Freire. Pedagogía y sociedad*, México 1978.
29. Cf. *Conversando con Paulo Freire:* Cuadernos de Pedagogía (Barcelona) 7/8 (1975) 25-29.

Aquí Freire anticipa, con su reconocida agudeza, el ámbito inicial de las diferencias. El punto de partida en la reflexión freireana es la dialéctica *conciencia-ideología*, es decir, como ya es claro en las ciencias sociales, lo propio de la dominación es su legitimidad ideológica —su interiorización en la cabeza de los dominados [30]—, y por lo tanto en Freire es claro que la *liberación* pasa también por la ruptura de esa engañosa cadena ideológica, como uno de los presupuestos políticos para el cambio social revolucionario. El inicio en la reflexión de Illich es diferente. La alienación existe, es cierto (y en esto, en cuanto conocimiento ya cristalizado en las ciencias sociales, se es tributario del materialismo histórico), pero no tanto como automixtificación presente en los agentes sociales (falsa conciencia en terminos de Marx y Engels), sino como violencia, real y simbólica a la vez [31] que instituciones pervertidas y satanizadas respecto de sus verdaderas funciones sociales, ejercen sobre los individuos sometidos a ellas. Sin duda, la referencia más inmediata (en el ámbito superestructural) a que refiere este planteamiento es a la cuestión de los aparatos ideológicos del estado que Gramsci calificara como «privados» (iglesia, escuelas, medicina, transporte, etc.) La función represiva de estos aparatos no radica en su capacidad de coerción (los cuales parecen anclarse en lo que Max Weber, desde otra perspectiva teórica, llamó «monopolio de la violencia legítima del estado», esto es, policía, aparato judicial, fuerzas armadas, etc.) sino en cuanto agentes instrumentales para el consenso (la cuestión de la legitimidad obtenida por la *hegemonía* según Gramsci, ya que para éste la dialéctica consenso-coerción se sintetizan en la construcción social de la hegemonía por parte de las clases sociales dominantes que controlan el aparato del estado, el cual es sin duda, fuerza + hegemonía). A pesar de lo altamente evocativo de la reflexión illichiana respecto de esta problemática, veremos que sus críticas y propuestas deambulan por caminos bastante ajenos (ya que la

Para ampliar las diferencias entre ambos autores consúltese el texto de R. Darcy de Oliveira-P. Dominice, *Illich-Freire. Pedagogía de los oprimidos, opresión de la pedagogía*. Finalmente, para ir a las fuentes de la polémica entre ambos autores, nada mejor que revisar con detalle el texto *Pilgrims of the obvious*, 12-58.

30. El pensamiento ideológico expresa siempre una relación de segundo grado ya que no manifiesta directamente las relaciones del actor con sus condiciones de existencia sino el *modo* en que el actor *vive* sus relaciones con sus condiciones de existencia e implica, por lo tanto, dos relaciones: una *real* y otra *imaginaria*.

31. Glosamos en este punto el breve pero excelente texto de Silva *¿Por qué un dossier Freire-Illich ahora?*, presentación al texto ya citado de *Cuadernos de Pedagogía*.

problemática del estado, las clases sociales y la incidencia de la base estructural-económica sobre los fenómenos ideológicos, desde una perspectiva estricta, son ajenas a la propuesta de Illich). A grandes rasgos (y conscientes de que la síntesis, en cuanto economía de un pensar, es en gran medida mutilación de éste) diremos que la *desescolarización* es la palabra que define en cierta forma una sociedad donde las «instituciones manipuladoras» serían sustituidas por «instituciones conviviales».

Aquí necesitamos adentrarnos ya más analíticamente en el pensamiento de Ivan Illich (lo cual no es, a todas luces, una tarea fácil), para poder luego, a modo de corolario, extraer las diferencias con el pensamiento freireano, conforme a las indicaciones que este último nos da.

a) *Ivan Illich: pedagogía sin historia (aproximación a sus tesis fundamentales)*

El pensamiento de Ivan Illich tiene tres focos preponderantes de atención. Primero, nace como una crítica a una institución específica que conoce bien por haber estado en su interior: la iglesia. Segundo, vuelca su atención hacia la institución escolar (sistema educativo, práctica pedagógica docente, legislación metodología, etc.) y la ataca en su misma esencia. Tercero, su cuestionamiento termina por ampliarse al conjunto de la sociedad industrial (modo de producción industrial, parafraseando a Hebert Marcuse [32] y a las instituciones de control social (lo cual no es necesariamente sinónimo de aparatos ideológicos del estado) que le son propias. Trataremos de resumir su pensamiento en grandes unidades temáticas.

a) Tesis heterodoxas sobre educación: supuestos satánicos de la educación

Illich es un típico representante de algo que Erich Fromm definió acertadamente como «radicalismo humanista» [33], cuyo foco de atención crítico es básicamente una opción por el cuestionamiento al concepto moderno de progreso. Dentro de esta opción

32. Los libros de Marcuse que revelan más acertadamente esta postura son, básicamente, *El marxismo soviético*, Madrid 1976 y *El hombre unidimensional*, Barcelona 1968.

33. Véase al respecto la introducción al libro *Alternativas*, México 1974 (en este libro se incluyen el mencionado *Celebration of awareness* y otros escritos).

la crítica al sistema educativo en cuanto tal, a sus supuestos «ocultos» (ideológicos), y la diferenciación entre dos conceptos centrales enseñanza *versus* escolarización[34], es básica.

Illich llega a las siguientes conclusiones:

1. La educación universal por medio de la escuela obligatoria es imposible.
2. La escuela es un condicionante de las masas, aunque manipuladas técnicamente.
3. Los nuevos sistemas técnicos que se encuentran en vías de suplantar los sistemas escolares tradicionales (tanto en paises ricos como en pobres) son poderosos instrumentos de condicionamiento social, poderosos y eficaces, que producirán en serie una mano de obra especializada, consumidores dóciles y usuarios resignados.
4. Estos sistemas, al igual que el sistema económico, para ser rentables deben desenvolverse en economía a escala.
5. En cuanto eco-sistemas cerrados y que atraviesan longitudinalmente todas las clases y capas sociales, postulan una homogeneización de valores que alterarían los valores fundamentales del hombre.
6. «Una sociedad que aspire a repartir equitativamente el acceso al saber entre sus miembros y a ofrecerles la posibilidad de encontrarse realmente, debería reconocer límites a la manipulación pedagógica y terapéutica que puede exigirse por el crecimiento industrial y que nos obliga a mantener este crecimiento más cerca de ciertos umbrales críticos»[35].
7. El aprendizaje (enseñanza o educación) no debe estar encorsetado en la escolarización. El aprendizaje debe ser realizado en libertad ya que se trata de un proceso que se desenvuelve en el ámbito de la vida personal (es un acto *natural)*. Las escuelas, con su «obligatoriedad», coacción pedagógica y «colectivización» forzosa destruyen la posibilidad del aprendizaje.
8. Todo esto relacionado con los «supuestos ocultos» de la educación. Illich afirma:

> (Estos supuestos) encuentran su expresión en el ceremonial de la escolarización... los centros de aprendizaje existían antes de que el término *educación* entrara al lenguaje común (o sea antes del siglo XVII). Se «leía» a los clásicos o la ley, no se educaba para poder vivir... Pero a principios del siglo XVII comenzó a haber un nuevo consenso: la idea de que el hombre nacía incompetentemente para la sociedad si no se le proporcionaba «educación»... La educación llegó a significar una mercancía intangible que debía producirse para beneficio de todos, e impartirse a todos, igual que antes la iglesia visible impartía la gracia invisible. La justificación frente a la sociedad se convirtió en la primera necesidad de un hombre nacido en la estupidez original, análoga al pecado original. La escolaridad y la «educación» están relacionadas como la iglesia y la religión o, en términos más generales, como el ritual y el mito. El ritual crea y sostiene al mito; es mito-poyético, y el mito genera el curriculum a través del cual se perpetúa. «Educación» como la designación de una categoría global de justificación social es una idea que no tiene (fuera de la teología cristiana) una analogía específica en otras culturas. Y la producción de «educación» a través del proceso de escolarización separa a las escuelas de otras instituciones de aprendizaje que existieron en otras épocas[36].

34. En México se lleva a cabo un programa de antropología de la educación, del Centro de investigaciones superiores del Instituto nacional de antropología e historia, algunos de cuyos materiales nos han sido de mucha utilidad para la sistematización de este apartado. Especialmente debo rendir tributo a un artículo (elaborado dentro de ese programa) de Verónica Veerkamp, aparecido en Comunidad 11/55 (1976) 89-110.

35. Cf. I. Illich, *La convivencialidad*, Barcelona 1974, 10.

b) Funcionalidad de las instituciones educativas

Illich relaciona un conjunto de mitos con las instituciones educativas. Estos mitos contribuyen a darle el título de «educación» a algo que constituye un bien de consumo. Rápidamente se pueden enumerar así: 1) el mito de los valores institucionalizados; 2) el mito de la escolaridad obligatoria; 3) el mito de los valores condicionados; 4) el mito de la medición de los valores y 5) el mito del progreso eterno.

El primer mito de los valores institucionalizados implica que en una sociedad de consumo, como en todo sistema de producción, también se fabrica un producto (la educación) que debe ser consumido. Esto genera el postulado de que la educación es un fruto de la enseñanza y que esta sólo se da en la escuela. De ahí que todos los individuos busquen frenéticamente *hacerse* educar y desconfíen de las formas del conocimiento adquirido fuera del circuito normal de trasmisión del saber, es decir, la escuela.

El segundo mito es complementario del primero. Es básicamente la cuestión de la igualdad, gratuidad y universalidad en la oportunidad escolar, extendida hacia todas las capas y estratos de la población. Es importante mitificar la enseñanza escolar reforzándola con su contenido ajeno a las clases, por una parte, y abierto a todo el que desee aprender. La escolaridad como movilidad social.

El tercer mito apunta al *curriculum* escolar. Los programas escolares (que Illich califica como «saber envasado») son el producto que vende la escuela. De tal forma que «a los consumidores-

36. Cf. I. Illich, *Alternativas*, México 1974, 111-113.

alumnos se les enseña a ajustar sus deseos a valores comercializables». Este mito reproduce el mito de la oferta y la demanda de la economía en la institución escolar.

El cuarto mito denuncia los criterios de evaluación de las instituciones escolares. Medir los valores que ha adquirido un individuo en un proceso cognoscitivo se le aparece a Illich como una burda patraña, imposible de realizar. Es decir, no sólo se da por sobreentendido que la escuela es el único medio que produce al «hombre educado», sino que además nos sometemos a normas y criterios de evaluación del trabajo escolar. Estas normas y criterios están asociados al éxito o al fracaso (como la teología dualista del bien y el mal). El éxito en última instancia se mide por el fracaso de los demás ante obstáculos ficticiamente creados.

De estos puede deducirse el quinto mito (quizá el más arraigado en las instituciones escolares e incluso en la cultura occidental), la cuestión del progreso eterno.

El consumo (sustrato profundo de toda actividad humana) también se proyecta hacia el proceso educativo. Este lo entiende como un proceso permanente y en continuo crecimiento. La fenomenología de este mito la encontramos en la frenética carrera por títulos y diplomas como signo de buen funcionamiento intelectual y como condición previa del éxito social. Una educación permanente (esto es, nunca terminada) es responder a la demanda de una búsqueda incesante de un saber institucionalizado, generalmente en las instituciones de enseñanza superior. De esta manera nunca se acaba el consumidor del producto que entregan los sistemas escolares y siempre hay un paso más que dar en búsqueda de mayor educación. Este mito es el mito del falso progreso, del progreso inacabado, sin metas y que se convierte en un circulo vicioso de medios-fines educativos.

La existencia de estos mitos permite la persistencia de la institución escolar que a su vez posee las siguientes características:

1. *La escuela es una fuente monopolizadora de la educación.* En la sociedad industrial (no importa el modo de producción en que se inscriban, conforme al análisis de Illich) sólo se reconoce como instrucción legítima la acreditada en instituciones reconocidas oficialmente. Esta «fábrica educativa» tiene insumos y productos. Los insumos son la masa desescolarizada, subdesarrollada y analfabeta de individuos que recurren a ella. Los productos, una élite escolarizada, avanzada y desarrollada. De ahí que toda práctica educativa ajena a la institución escolar es considerada espuria e ilegítima.

2. *De éste se desprende que la escuela es un tabú intocable.* La escuela se ha vuelto intocable para Illich porque contribuye a la

preservación del *statu quo*. La escuela promueve el mantenimiento de una sociedad estratificada, la continuidad de los sistemas políticos y económicos de esa sociedad y el mantenimiento de los valores basándose en el *achevement* o logro adquirido a base de los distintos rangos de la educación impartida.

3. *Por esto la escuela es un símbolo de* status. Como instrumento para la movilidad social, la escuela es un instrumento selectivo (como bien se remarca en las académicas «sociologías de la educación»). Este «social role selection» mediante los mecanismos de escolarización contribuye a mantener el monopolio escolar y sobre todo la estratificación social (aun cuando exista cierta movilidad vertical).

4. *El sistema escolar es portador de una nueva división del trabajo.*

> La educación define una nueva estructura de clase para la sociedad, dentro de la cual los grandes consumidores de conocimientos —aquellos que han adquirido un gran acervo de conocimientos— pueden alegar que tienen mayor valor para la sociedad. Ellos representan los valores de primera en la cartera del capital humano (recursos humanos) de una sociedad, y a ellos queda reservado el acceso a los instrumentos más poderosos o escasos de la producción [37].

Los matices y vericuetos del pensamiento illichiano son mucho más complejos que la sintesis expuesta. Queda todo el problema de la universidad como sinónimo de la ritualización del progreso, el problema del *curriculum* oculto de las escuelas, las escuelas libres; la opresión de la medicina, etc.

Queda por considerar, la propuesta operativa de Illich (el problema de las alternativas).

Illich se muestra esceptico ante «la mayoría de las alternativas educacionales (porque) convergen hacia metas que... están orientadas hacia el mejoramiento de... la sociedad escolarizada» [38] ya que los críticos y reformadores de la educación, en lo que va de siglo, en vez de cuestionarse la validez misma de la estructura de los sistemas educativos y escolares, han intentado optimizar la eficiencia de estos.

De ahí la disyuntiva trágica que plantea:

> O trabajamos para encontrar instrumentos educativos temibles y nuevos que hablen de un mundo cada vez más opaco e impenetrable para el hombre, o fijamos las condiciones para una nueva era en que la tecnología se utilizaría para hacer la sociedad más sencilla y transparente,

37. *Ibid.*, 86.
38. Cf. I. Illich, *La sociedad desescolarizada*, Barcelona 1974, 91.

de manera que todos los hombres puedan volver a tener los conocimientos y utilizar las herramientas que moldean sus vidas. En resumen, podemos desestablecer escuelas o podemos desescolarizar la cultura [39].

Illich postula una educación para todos y a la vez de todos para todos. Sin ninguna institución especializada sino por la movilización de toda la población esto dará lugar, afirma Illich, al surgimiento de una auténtica cultura popular. Los objetivos que tendrá el nuevo sistema educativo son sencillos: a) proporcionar a todos aquellos que quieran el acceso a recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; b) dotar a todos los que quieran compartir su saber la oportunidad de encontrar a los que quieran aprender de ellos (ésta fue básicamente la filosofía educativa del CIDOC mientras funcionó en Cuernavaca hasta su cierre en marzo de 1976); c) darle a quien quiera presentar al público un tema de debate, la ocasión de dar a conocer su argumento.

Estos objetivos sólo pueden cumplirse a través de un nuevo sistema educacional generado sobre cuatro servicios básicos de comunicación o, como el mismo Illich los llamó, «*four networks* o centros o canales de intercambio». Estos son los siguientes:

1. Servicios de referencia respecto de objetos educativos. Estos servicios deben facilitar a cualquier público el acceso a cosas o procesos usados para el aprendizaje formal. Estos servicios estarán codificados en agencias de alquiler, bibliotecas, terminales de información, laboratorios, etc.

2. Lonjas de habilidades. Esto es, un listado que las personas hacen de sus habilidades y la socialización de estas y los procedimientos de cómo adquirirlas o reunirse para enseñarlas, conforme a los avances de la cibernética.

3. Servicio de búsqueda de compañero. Este canal es simplemente establecer una red de comunicaciones que permita a las personas describir la actividad de aprendizaje a la que desean dedicarse y la expectativa de encontrar un compañero, de tales y cuales características, que puedan acompañar en la búsqueda.

4. Servicios de referencias respecto de educadores independientes. Estos ofrecen sus servicios mediante un directorio o catálogo público, mencionando especialidad e intereses temáticos.

Un breve esquema puede sintetizar aún más todo lo dicho.

39. Cf. I. Illich, *Alternativas*, 105.

	CARACTERISTICAS	MITOS
INSTITUCION ESCOLAR	· fuente monopolizadora de la educación	· valores institucionalizados
	· tabú intocable	· escolaridad obligatoria
	· símbolo de *status*	· valores condicionados
	· portador de una nueva división del trabajo	· medición de los valores
		· progreso eterno ritualizado.
SOLUCION DE ILLICH	*Objetivos generales*	Desestablecer, desinstitucionalizar a la escuela, desescolarizar a la sociedad y la cultura. Generar una sociedad transparente y convivencial.
	Objetivos específicos	a) libre acceso de los recursos educativos disponibles. b) oportunidad para cualquiera de dar a conocer sus argumentos. c) oportunidad de compartir el saber.
	Instrumentos	1) Servicios de referencia respecto de objetos educativos. 2) Lonjas de habilidades. 3) Servicio de búsqueda de compañero. 4) Servicios de referencias respecto de educadores independientes.

c) Ivan Illich o la secularización de la teología

Criticar el pensamiento de Illich supone, sobre todo, una crítica de sus fundamentos.

En primer lugar se puede apreciar una ambigüedad y sobre todo falta de claridad política en su pensamiento. Sin duda apunta críticamente hacia algunos problemas que a menudo quedan encubiertos en las discusiones «tecnicistas» de los pedagogos pero, por ejemplo, en su crítica de la escuela Illich se olvida que la escuela al alcance del pueblo y la lucha por la igualdad de acceso al sistema educativo, son reivindicaciones históricas de la clase obrera y de sus instrumentos (partidos y sindicatos). Incluso el pensamiento de Illich puede contribuir por un lado a señalar (contra su propia opinión incluso) que las deficiencias de la enseñanza pública sólo pueden suplirse aumentando la eficiencia de las escuelas privadas, y por otro, a presentar su propuesta de la «desescolarización» como una nueva tentativa de negarles acceso a la formación de sectores populares.

En segundo lugar es evidente que el discurso de Illich tiene un sujeto histórico muy definido: las sociedades industriales altamente evolucionadas y con un desarrollo y expansión científico-tecnológico de la cibernética. Su visión es claramente inaplicable en sociedades dependientes o no desarrolladas.

En tercer lugar, a pesar de intentar una superación del pensamiento teológico su discurso es eminentemente un discurso teológico aunque formulado en términos laicos. Su discurso es un exhorto a todos los hombres (sin descriminar razas, clases sociales, experiencias históricas), sus categorías son suprahistóricas: hombre, mundo, institución, convivencialidad, libertad. Su crítica es fundamentalmente una crítica ético-valorativa. Esto explica también su dimensión de denuncia, pero no lo exime de ajustar su visión sociológica o psicosocial a un marco de análisis más rigurosos y estricto; hay un salto y confusión de niveles muy grande en el análisis. Todas sus observaciones están impregnadas de la tonalidad emocional del humanista indignado frente al predominio de la máquina sobre el hombre, pero su postura frente al cambio social no sale de ese radicalismo humanista e idealista.

Además Freire lo dice claramente: no es la escuela la que cambia la sociedad, sino viceversa. Illich postula con verdadera miopía analítica la transformación de un complejo estructural a partir de operar la transformación de una de sus instituciones, algo así como revolución educacional sin revolución social.

Finalmente su postura espontaneista cuando critica la educación formal nos deja perplejos. ¿Dónde quedan entonces los descubrimientos de la psicología, la psicología social, la fenomenología sobre el proceso del aprendizaje del hombre y aún del niño? ¿dónde queda la teoría del aprendizaje y la didaxis? ¿sus «canales del saber» pueden suplir e incluso aumentar el conocimiento científico ya incorporado a la praxis cultural humana? Estas preguntas no tienen respuesta en el discurso de Illich, así como tampoco la tiene el interrogante sobre el nivel ideológico que le planteaba Freire.

Illich descuida la crítica del significado ideológico de la educación al igual que olvida conectar la crítica cultural con la crítica del modo de producción capitalista. Sus planes educativos, llevados a la práctica, desorganizarían el proceso de adquisición y reproducción del conocimiento social sin llegar, en una instancia ulterior, a proponer nuevos mecanismos de adquisición. Finalmente la convivencialidad que propone, en cuanto característica ontológica del ser humano a ser desarrollada, olvida algo que ya un clásico de la ciencia política como Thomas Hobbes había señalado: el hombre en estado de naturaleza (al que Rousseau llamaría después «el buen salvaje»).

Illich descuida además deslindar el ámbito de la sociedad civil del ámbito de la sociedad política, por eso su crítica educacional y cultural parece quedarse en el primer ámbito: el de los aparatos privados de hegemonía, olvidando lo que, para volver a citar a Hobbes, este decía del estado:

> El arte del hombre... puede fabricar un animal artificial... Más aún el arte puede imitar al hombre, esa obra maestra racional de la naturaleza. Pues obra de arte es, ciertamente, ese gran Leviatán que se llama cosa pública o estado *(Commonwealth)*, en latín *cívitas*, y que no es otra cosa que un hombre artificial, aunque de una talla mucho más elevada y de una fuerza mucho mayor que las del hombre natural, para cuya protección y defensa ha sido imaginado. En él la soberanía es un alma artificial, puesto que da la vida y el movimiento al cuerpo entero... La recompensa y el castigo... son sus nervios. La opulencia y las riquezas de todos los particulares son su fuerza. *Salus populi*, la salud del pueblo, es su función... La equidad y las leyes son para él una razón y una voluntad artificiales. La concordia es su salud; la sedición, su enfermedad, y la guerra civil, su muerte [40].

Illich rehusa permanentemente considerar al gran Leivatán de nuestros días: el estado. Esto le lleva a criticar una «sociedad desescolarizada» en abstracto sin reconocer, contemporáneamente, cómo los gérmenes del estado absoluto inciden permanentemente en la educación como uno de sus mecanismos de reproducción y hegemonía más preciados. Comparado con el proyecto que anida

40. Th. Hobbes, *Leviatan*, Oxford 1946, introducción.

detrás de la *educación popular*, la crítica illichiana flota sobre las nubes. Es sin duda sugerente y aguda en muchos aspectos, pero inútil para quienes quieren impulsar un trabajo educativo con los sectores marginales y oprimidos y que quiere constituirse en una contribución al proceso de cambio social revolucionario. Una educación de esta índole necesita plantearse el problema del estado y de las clases sociales, como supuestos ineludibles para su praxis. Sólo así puede llegar al nivel de su impronta específica: la discusión del factor ideológico de la educación. La propuesta cibernética de Illich descuida totalmente estos tres niveles problemáticos.

Textos de Paulo Freire
El conocimiento nace de una visión crítica del mundo [1]

Un campesino que haya «tomado conciencia» conoce mejor su papel de hombre.

Es evidente que, al establecer relaciones permanentes con los campesinos para llevar a cabo su trabajo de extensión [2], el *extensionista* tiene por objetivo fundamental tratar de conseguir que éstos cambien sus «conocimientos» —ligados a la propia acción sobre la realidad— por otros, que son precisamente los que él aporta.

Los agrónomos, en tanto que técnicos especializados en las relaciones del hombre con el mundo (entendido éste, desgraciadamente, sólo en el sentido de naturaleza) [3], relaciones de las cuales

1. Publicado en SIC 343 (1972) e inicialmente en Ceres (mayo-junio 1971) 46-51.
2. Conservamos el término de extensión —traducido literalmente del americano *extension* por el autor, y cuyo sentido es, en castellano, divulgación— a pesar de que este anglicismo no tenga gran sentido en nuestro idioma; pero ha sido necesario respetarlo para entender buena parte de la argumentación de P. Freire, que lo utiliza en la versión portuguesa de su texto (Nota del compilador).
3. Veremos en el curso de este trabajo el desastre que representa no darse cuenta de que el mundo propiamente humano y exclusivo del hombre, el mundo de la cultura y de la historia, nace de las relaciones entre el hombre y la naturaleza. Este mundo que está en creación permanente condiciona, a su vez, a su propio creador —el hombre— en sus formas de afrontarlo y de afrontar la naturaleza. Por tanto, no se pueden comprender las relaciones de los hombres con la naturaleza sin estudiar los condicionamientos histórico-culturales a que están sometidas sus formas de actuar.

resulta la producción, son conscientes desde hace mucho tiempo de la gran importancia que tiene su presencia entre los campesinos para lograr la sustitución de sus formas de afrontar la naturaleza.

En la medida en que los campesinos abandonen las formas empíricas de trabajar la tierra y adopten otras (las de la ciencia aplicada, es decir, la técnica), este cambio cualitativo en el enfrentamiento con la realidad provocará necesarianemte un cambio en los resultados, aunque no tiene por qué ser automático.

Saber o no saber

La extensión agrícola aparece entonces como un campo especializado dentro de cuya actividad se espera siempre el éxito de estos cambios.

Hemos demostrado anteriormente, al someter el término de extensión a un análisis cerrado, al estudiar todas las posibilidades de «asociación» que ofrece —y, por ende, todas sus significaciones— que existía una incompatibilidad entre las actividades que ese término designa y un verdadero empeño educativo de carácter liberador.

Po eso la expresión «extensión educativa» sólo tiene sentido si se interpreta como una forma de «domesticación». Educar y educarse como actividad liberadora no es extender algo desde una «sede del saber» hasta una «sede de la ignorancia» para «salvar» con este saber a los que viven en esa ignorancia.

Educar y educarse como actividad liberadora es, por el contrario, tarea de quienes, sabiendo que es escaso su saber —por esto saben algo, pudiendo llegar así a saber más—, establecen un diálogo con los que, casi siempre, piensan que no saben nada; estos últimos, transformando su creencia de que no saben nada en la de que saben poco, pueden igualmente llegar a saber más.

Estas consideraciones iniciales nos aproximan al tema central de la segunda parte del presente estudio, en que haremos algunas reflexiones en torno a ciertos aspectos de especial importancia en el trabajo del instructor agrícola.

Examinaremos las relaciones del hombre con el mundo, viéndolas como parte constitutiva del conocimiento humano, sea cual fuere la fase del conocimiento y su nivel y, al hacerlo, constataremos el equívoco gnoseológico[4] a que conduce el término de extensión.

4. *Gnoseología* (del griego *gnosis*, conocer): teoría filosófica del conocimiento.

Pero antes, para que la exposición de nuestro pensamiento sea más clara, no estará de más repetir algunas afirmaciones.

En la medida en que, en el término de extensión, está implícita una acción de llevar, de transferir, de entregar, de depositar algo en alguien, puede verse claramente en él un significado indiscutiblemente mecánico. Pero, como quiera que lo que es llevado, transmitido, transferido (para ser, finalmente, depositado en alguien: los campesinos) es un conjunto de procedimientos técnicos que implican un conocimiento —que son en sí un conocimiento—, se imponen varias preguntas: ¿será el acto de conocer aquél a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe pacientemente un contenido que otro sujeto le dicta? ¿puede este contenido, que representa un conocimiento de algo, ser «tratado» como si fuese una cosa estática? ¿está o no el conocimiento sometido a condicionamientos histórico-sociológicos? Si la simple toma de conciencia de las cosas no constituye de por sí un «saber cabal» ya que pertenece a la esfera de la mera opinión *(doxa)*, ¿cómo plantear la superación de esta esfera para acceder a aquella en la que las cosas aparecen en su verdadero ser y la razón de las mismas evidente?

El primer equívoco gnoseológico que entraña el término de extensión está en que, si la actividad que tal concepto sugiere tiene algo de dinámico, este algo se reduce a la simple acción de extender (extender en su sentido prístino) en la que, sin embargo, el contenido extendido se vuelve estático. De esta forma el sujeto que extiende es, en tanto que actor, activo, frente a los «espectadores» en los que deposita el contenido que extiende.

No faltará quien diga que el trabajo del instructor agrícola (llamado extensionista), de la misma forma que el trabajo de todo agrónomo en cualquier campo, escapa al tipo de consideraciones que estamos haciendo en este artículo. Esta es una afirmación que tiene por base un punto de vista estrecho, ingenuo y acrítico.

El trabajo del instructor agrícola, dado que se desarrolla en el dominio de lo humano, encierra un problema filosófico que no puede ser desconocido o minimizado.

Curioso sujeto y movedizo objeto

En este, como en tantos otros casos, se impone una reflexión filosófica. Es imposible eludirla, ya que lo que la extensión pretende básicamente es sustituir una forma de conocimiento por otra. Estando en juego formas de conocimiento, las reflexiones filosóficas no pueden dejarse de lado. Lo fundamental es, sin embargo, que

esta reflexión de carácter teórico no degenere en verbalismos hueros ni, por otra parte, en una simple explicación de una realidad inmutable. En otras palabras: que no sea una reflexión en la que la explicación del mundo implique su aceptación, de forma tal, que el conocimiento del mundo se convierte en instrumento para la adaptación del hombre a él.

La reflexión que nosotros proponemos —reconociendo, sin embargo, que está apenas esbozada en este trabajo—, siendo realmente crítica, nos facilita la comprensión (en términos dialécticos) de las diferentes formas a través de las cuales conoce al hombre en sus relaciones con el mundo. De ahí que sea indispensable la superación de la explicación ingenua del conocimineto humano, a la cual nos atenemos muchas veces. Ingenuidad que, por lo demás, se revela cuando el conocimiento del mundo es entendido como algo que debe ser transferido y depositado en los educandos. Este es un modo estático y verbalista de entender el conocimiento. Ignora que la confrontación con el mundo es la fuente verdadera del conocimiento —en sus diferentes fases y niveles— no sólo entre los hombres, sino también entre todos los seres vivos en general.

En la dimensión humana que aquí nos interesa, el hecho de conocer, a cualquier nivel, no es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe —dócil y pasivamente— los contenidos que otro le da o impone.

Todo conocimiento, por el contrario[5], presupone una actitud curiosa del sujeto frente al mundo; requiere su actividad transformadora sobre la realidad; impone una búsqueda constante; implica una invención y un reinvento; necesita la reflexión crítica de cada cual sobre el acto mismo de conocer, a través del que se reconoce conociendo y, al reconocerse a sí mismo, comprende el «cómo» de su conocimiento y los condicionamientos a que está sometido su acto.

Conocer es algo que concierne a sujetos, no a objetos. El hombre sólo puede conocer realmente en tanto que sujeto y únicamente en cuanto tal.

Por eso, en el acto de aprender, sólo aprende verdaderamente quien se apropia de lo aprendido, haciendo de ello algo aprehendido, de forma tal que pueda reinventarlo; es decir, sólo aprende quien es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas.

5. E. Fromm, *El corazón del hombre*, México 1966: «Conocer, para el hombre, significa abrirse su propio camino aprendiendo, sintiendo, experimentando consigo mismo, observando a los demás y, finalmente, llegando a una convicción que no entraña una opinión irresponsable».

Por el contrario, aquel que es «henchido» por otro de contenidos cuyo sentido no percibe y que contradicen su forma específica de estar en el mundo, no aprende.

Es necesario, por tanto, que educador y educando asuman un papel de sujetos cognoscitivos mediatizados por el objeto cognoscible. El concepto de extensión no nos lleva a pensar en nada de esto.

Por tanto, si alguien, juntamente con otros, trata realmente de conocer algo —cosa que significa su inserción en este diálogo de sujetos en torno al objeto cognoscible— no extiende sus conocimientos, ya que, si lo hace, no proporciona verdaderamente las condiciones para el conocimiento, toda vez que su actividad no es más que la de extender un «conocimiento» elaborado a los que no lo tienen, matando de este modo en ellos la capacidad crítica para tenerlo.

En el proceso de extensión, desde un punto de vista gnoseológico, lo más que se puede hacer es *mostrar* (no *revelar*) a los interesados una presencia nueva: la de los «contenidos extendidos». La captación de estos últimos a través de su simple presentación, no permite que quienes los captan tengan de ellos un verdadero conocimiento. Y esto por la sencilla razón de que la simple captación de los objetos o de las cosas es un puro «darse cuenta de ellos», de su existencia, sin conocerlos.

Por otro lado, el hombre, que no puede ser comprendido fuera de sus relaciones con el mundo, al ser un «ser-en situación», es también un ser llamado al trabajo y a la transformación del mundo. El hombre es «praxis» y está arrojado a la acción y a la reflexión.

En estas relaciones con el mundo, a través de su acción sobre él, el hombre está marcado por los resultados de su propia actividad. Actuando, transforma; transformando, crea una realidad que, a su vez, al «envolverlo», condiciona su forma de actuar. No hay, por tanto, posibilidad de aislar al hombre del mundo, ya que no existen uno sin el otro.

La reflexión de los filósofos

Mediante estas relaciones en las que transforma y capta la presencia de las cosas (lo cual no constituye un conocimiento verdadero), el hombre se introduce en el dominio de la simple opinión o *doxa*.

Este es el campo en el que los hechos, los fenómenos naturales, las cosas, son presencias captadas por los hombres, pero no reveladas en sus auténticas relaciones mutuas.

En la esfera de conocimiento de la *doxa*[6], en la cual los hombres —repitámoslo una vez más— perciben ingenuamente la presencia de las cosas, de los objetos, el hacerse cargo de esta presencia no significa «la penetración» en ellos, lo que implicaría una percepción crítica.

Sea como fuere, sin embargo, en esta esfera, los objetos, los hechos, los acontecimientos, no son manifestaciones aisladas, ya que un hecho está siempre en relación con otro, ya sea oculto o manifiesto. En la percepción de un hecho está implícita la percepción de sus relaciones con otros hechos. Así pues, la forma de percibir los hechos no es diferente de la forma de relacionarlos con otros hechos, ya que ambas formas están condicionadas por la realidad concreta y cultural en la que actúan los hombres.

Tal pasa en las culturas mágicas —o con un contenido mágico preponderante—, culturas que nos interesan especialmente a la hora de describir el estado en que se encuentran las grandes mayorías campesinas de América latina.

La relación entre las cosas «percibidas» no es extraña al modo mágico de pensar. La percepción mágica que incide sobre lo concreto, sobre lo real, es tan objetiva como esas relaciones. El pensamiento mágico es, en este sentido al menos, lo que no es.

Por esta razón, al percibir un hecho concreto de la realidad sin «admirarlo» en términos críticos (para poder así «mirarlo» desde dentro), al quedarse perplejo ante la apariencia misteriosa, el hombre, inseguro de sí mismo, se convierte en hombre mágico. No pudiendo captar el desafío en sus relaciones auténticas con otros hechos y atónito ante él, su tendencia —lógica y comprensible— es buscar, más allá de las relaciones verdaderas, la razón explicativa para lo que percibe. Y esto ocurre no sólo en la relación con el mundo natural, sino también con el histórico-social.

Un sacerdote que vive y trabaja en una región del altiplano peruano nos contó que, allí, las noches estrelladas y frías son presagio de una nevada inminente. Ante esta señal, los campesinos se reúnen y corren hasta la parte más alta del poblado, donde, con gritos desesperados, imploran a Dios que no los castigue. Si la señal —dijo también el sacerdote— presagia una granizada, los campesinos hacen una gran hoguera y, con ritmos especiales y palabras rituales, esparcen por el aire las cenizas. Su creencia mágica —de carácter sincrético-religioso— consiste en que las granizadas son creadas por las almas de los que mueren sin estar bautizados. Así se explica la sanción que esta comunidad impone a los que no bautizan a sus hijos.

6. «Aunque llegue a ser coherente, la *doxa* no traduce la coherencia objetiva de las cosas. No aspira ni siquiera a ser verificada, o sea, comprendida por motivos racionales y no emocionales»: E. Nicol, *Los principios de la ciencia*, México 1965, 44.

En el noroeste del Brasil es práctica común combatir la plaga de lagartos clavando tres estacas según una dispodición triangular que determina el lugar más castigado por la plaga. La extremidad de una de las estacas está provista de un gancho en el que los campesinos espetan uno de los lagartos. Están convencidos de que los demás, atemorizados, se retirarán «en procesión» entre las dos estacas. Mientras esperan que se vayan, cruzados de brazos, los campesinos pierden toda o buena parte de sus cosechas.

En una región del norte de Chile, un agrónomo dio con una comunidad campesina totalmente impotente ante el poder destructivo de una especie de roedores que diezmaban sus plantaciones. Les preguntó qué solían hacer en tales ocasiones y respondieron que al caerles encima semejante «castigo» por primera vez, un sacerdote les había salvado. ¿Cómo?, quiso saber el agrónomo. «Pronunció unas oraciones y los animalitos huyeron asustados hacia el mar, donde murieron ahogados», le contestaron.

¿«Saber» campesino o supersticiones varias?

¿Qué hacer, desde el punto de vista educativo, en una comunidad campesina que se encuentra a este nivel[7]? ¿qué hacer con comunidades que actúan así, que tienen una forma de pensar y de actuar mágica, condicionada por la estructura en la que viven, que obstaculiza su trabajo? ¿de qué manera se pueden sustituir los procedimientos —creados en los marcos mágicos de su cultura— que estos hombres usan en su enfrentamiento con la naturaleza? La respuesta no puede hallarse en la extensión mecanicista de los procedimientos técnicos de los agrónomos.

El pensamiento mágico no es ilógico ni prelógico. Tiene su logica interna y reacciona como puede contra todo intento de sustituirlo mecánicamente por otro. Este modo de pensar está ligado indiscutiblemente a un lenguaje, a una estructura y a una forma de actuar. Inculcar otra forma de pensar (otro lenguaje, otra estructura y otra manera de actuar) provoca una reacción natural y de defensa contra el «invasor» que amenaza con romper el equilibrio interno del sistema.

7. Con respecto a los distintos niveles de conocimiento hemos hecho algunos análisis en *Educação como práctica de liberdade*, Río de Janeiro 1967, y, de forma más detallada, en *Cultural action for freedom*, Cambridge (Massachusetts) 1970.

Cuando —y esto ocurre siempre— una comunidad con una forma de pensar fundamentalmente mágica es vencida por los elementos culturales que la invaden, pone resistencia a la transformación que llevan a cabo estos elementos. La defensa natural de su forma específica de ser en el mundo se concreta en expresiones sincréticas.

Al percibir los elementos culturales extraños, los modifican, sometiéndolos a una especie de «baño purificador», después de lo cual, manteniendo algo de su originalidad (sobre todo en la forma) reciben una configuración nueva, una nueva significación que el marco cultural invadido les impone. Nos parece importante observar la postura que adopta el hombre frente a su mundo natural —y consecuentemente, frente a su mundo cultural e histórico—, ya que es un problable componente constitutivo del modo mágico de pensar y actuar.

Expliquémonos la posición normal del hombre en el mundo, en tanto que ser dado a la acción y a la reflexión, es la de «contemplar» el mundo. Como ser activo, capaz de reflexionar sobre sí mismo y sobre la actividad que desarrolla, el hombre es capaz de «distanciarse» del mundo para situarse en él y con él. Sólo el hombre es capaz de realizar esta operación de la que resulta su inserción crítica en la realidad. «Contemplar» la realidad significa objetivarla, aprehenderla como campo para su acción y su reflexión; significa penetrar en ella con una lucidez progresiva para descubrir las verdaderas relaciones entre los hechos percibidos.

Pues bien, cuanto más observamos las formas de comportamiento y de pensamiento de nuestros campesinos, más parece que podemos concluir que, en ciertas regiones (en mayor o menor medida) su proximidad con respecto al mundo natural es tal que se sienten más parte integrante que posibles transformadores del mismo. Entre esos campesinos y su mundo natural (y cultural) hay un poderoso cordón umbilical [8] que los liga. Esta proximidad a través de la cual llegan a confundirse con el mundo natural les dificulta la operación de «contemplarlo», simplemente porque la cercanía no les permite ver en perspectiva lo «contemplado». Como la captación de los vínculos que ligan un hecho a otro no puede ser verdadera y ni siquiera objetiva, tiene lugar una comprensión de los hechos que tampoco es verdadera, sino que está asociada a la actividad mágica.

Esto no obstante, en las situaciones en que la captación de la realidad y de sus elementos constitutivos se realiza de forma más «contemplativa» que «adhesiva», en las situaciones en las que

8. Cf. C. Mendes, *Memento dos vivos*, Río de Janeiro 1967.

el nivel de certeza y de éxito para la acción ya está asegurado por la experiencia, las fórmulas mágicas no son utilizadas [9].

Lo que no se puede negar es que, bien sea en el dominio de la pura *doxa*, bien en el del pensar mágico, nos encontramos ante formas ingenuas de captar la realidad, ante formas desarmadas de conocimiento precientifico. No será mediante el error gnoseológico contenido en el término de «extensión» como podremos colaborar con los campesinos para que reemplacen su comportamiento fundamentalmente mágico por una forma crítica de actuar. La extensión en sí misma (y cuando no lo es, está mal denominada), siendo un acto de transferencia, nada o casi nada puede hacer en este sentido.

¿Que dice el logos *de la realidad?*

Reconocemos, sí, que en una comunidad, la simple presencia de objetos nuevos, de una técnica o de una forma diferente de proceder, provoca actitudes que pueden ser de desconfianza, de rechazo —total o parcial— o también de aceptación. Pero es igualmente innegable que, al conservarse intacto el tipo de percepción del mundo (porque está condicionado por la estructura social en que viven los hombres) estos objetos, estas técnicas o estas formas de proceder, siendo manifestaciones culturales extrañas a la cultura en que se introducen, pueden también ser percibidas mágicamente [10]. De ahí la distorsión que pueden sufrir en el nuevo contexto al que fueron extendidas.

La cuestión no es, entonces, tan simple como podría parecer.

En el fondo, la sustitución de procedimientos mágicos por técnicas «elaboradas» abarca lo cultural, los niveles de percepción propios de la estructura social y encierra problemas de lenguaje que no pueden ser disociados del pensamiento, de la misma forma que ninguno de los dos —lenguaje y pensamiento— pueden serlo de la estructura. Cualquiera que sea el momento histórico que atraviese una estructura social (ya esté transformándose aceleradamente o no), el trabajo básico del instructor agrícola es tratar (con mayores facilidades en el primer caso) de que la percepción

9. Cf. Br. Malinowski, *Magic, science and religion*, New York 1967.

10. Incluso en el caso de que las transformaciones se hagan bruscamente a través, por ejemplo, de una industrialización acelerada a la cual no ha sido asociado un esfuerzo cultural y, pese a la tendencia a superar las formas mágicas de comportamiento, muchas de éstas se mantienen, adquiriendo formas ligeramente distintas de acuerdo con los nuevos elementos introducidos, quedando otras cristalizadas como tradicionales.

mágica de la realidad sea superada —superación también de la *doxa*— alcanzando el *logos* de la realidad, al mismo tiempo que llevar adelante la captación técnica. Se trata, pues, de superar el conocimiento fundamentalmente sensitivo por un conocimiento que, partiendo de lo sensible, alcance la razón de la realidad.

Cuando más se aproxime uno, por medio de la acción y de la reflexión, a la «razón», al *logos* de una realidad objetiva y desafiadora, tanto más, introduciéndose en ella, alcanzará su desvelamiento.

Así, pues, la sustitución del procedimiento empírico de los campesinos por nuestras técnicas «elaboradas» es un problema antropológico, epistemológico [11] y también estructural. No puede ser resuelto, por tanto, mediante el equívoco gnoseológico a que conduce el concepto de «extensión».

Estamos convencidos de que cualquier esfuerzo desplegado en favor de la educación popular, esté o no asociado a la formación profesional, se desarrolle tanto en el campo agrícola como en el industrial urbano, debe tener, por las razones expuestas, un objetivo fundamental: posibilitar, a través de la exposición del problema de las relaciones del hombre con el mundo y con los otros hombres, que éstos profundicen en su toma de conciencia de la realidad en la que y con la que están.

Esta profundización en la toma de conciencia, que necesita desdoblarse en la acción transformadora de la realidad, conduce, mediante esta acción, a la superación del conocimiento fundamentalmente sensitivo hasta alcanzar la razón de la misma. Así queda revelada al hombre la posición que ocupa su *aquí* y en su *ahora*, de la que resulta (produciéndolo al mismo tiempo) el descubrimiento de sí mismo en una totalidad, en una estructura, sin estar «aprisionado» o «adherido» a ella o a las partes que la constituyen. Al no percibir la realidad como una totalidad cuyas partes integrantes son sometidas a acciones y reacciones recíprocas, el hombre se pierde en una visión «focal» de la misma. La percepción parcializada de la realidad quita al hombre la posibilidad de llevar a cabo una acción auténtica sobre ella.

Este es, digámoslo de paso, uno de los errores que se han producido en algunos intentos de organizar las comunidades y en la llamada «captación de líderes». La equivocación es no ver la realidad como una totalidad. Error que se repite, por ejemplo, cuando se intenta capacitar a campesinos que tienen una visión ingenua de los problemas técnicos; la técnica no aparece por casualidad. La técnica acabada o «elaborada» —de la misma forma

11. *Epistemología:* teoría del método o fundamento del conocimiento.

que la ciencia de la que es una aplicación práctica— está, como ya dijimos, condicionada histórico-socialmente. No hay técnica neutra, asexuada.

Por otro lado, el conocimiento de los campesinos, forjado necesariamente en la experiencia, está igualmente condicionado. Sus actitudes, por ejemplo, ante la erosión, la repoblación forestal, la siembra y la recolección tienen puntos de contacto (precisamente porque forman parte de una estructura) con sus actitudes relacionadas con el culto religioso, el culto de los muertos, la enfermedad de los animales y su curación, estando contenidas todas estas manifestaciones en su totalidad cultural. Como estructura, esta totalidad cultural reacciona globalmente. Si una de la partes es afectada, se provoca un reflejo automático en las demás.

Es innegable que existe una conjunción y, podríamos decir, una solidaridad entre las diversas dimensiones constitutivas de la estructura cultural. Y es precisamente esta solidaridad lo que origina que se produzcan formas de reacción diferenciadas ante la presencia de los elementos nuevos que se introducen en la estructura cultural.

En cualquier reacción hay siempre, por otra parte, un «sistema de referencias». Cuando una dimensión es amenazada, ésta comunica el peligro a otra que está en relación directa con ella y que no tiene por qué ser siempre visible, sino que, a veces, está incluso más oculta. Esto se verifica no sólo cuando se trata de modificar las técnicas referidas a creencias, sino también cuando se amenazan creencias que, a su vez, determinan formas de acción y de comportamiento.

Esta es la razón por la que el instructor agrícola no puede intentar introducir cambios en las actitudes de los campesinos (cuyo conocimiento —y esto no puede ser ignorado— permanece a un nivel fundamentalmente sensitivo) sin conocer su visión del mundo y sin afrontarla en toda su totalidad.

Juntamente con la discusión de los problemas de la erosión y de la repoblación forestal, para seguir con el mismo ejemplo, es indispensable que los campesinos se introduzcan en su realidad como si fuese una totalidad. La discusión sobre la erosión requiere (siempre que se trate de llevarla a cabo dentro de una concepción dialógica —y no antidialógica— de la educación) que este fenómeno natural aparezca a los ojos de los campesinos con una «visión de fondo», como un problema real, como un «percibido destacado en sí» en relación solidaria con otros problemas. La erosión deja de ser un fenómeno natural cuando la respuesta que se le da es de orden cultural.

Tanto es así que el hombre, con la simple acción de encarar el mundo natural, lo hace ya de cierta forma cultural. Así pues, para que sean culturales las respuestas que los campesinos den a los «desafíos» naturales, es preciso que no sean sustituidas (mediante superposición) por otras respuestas también culturales (las nuestras), que son las que nosotros extendemos hasta ellos.

Repetimos una vez más que el conocimiento no se *extiende* desde el que se juzga conocedor hasta aquellos a quienes se considera ignorantes; el conocimiento se crea en las relaciones del hombre con el mundo —que son relaciones de transformación— y se perfecciona mediante la discusión crítica de estas relaciones.

Para discutir con los campesinos cualquier cuestión de orden técnico es indispensable que esa cuestión constituya para ellos un «percibido destacado en sí». Si no lo es, necesita que llegue a serlo. Pero, tanto si la cuestión es un «percibido destacado en sí» como si no lo es, es necesario que los campesinos capten las recíprocas relaciones activas que existen entre lo «percibido destacado» y las otras dimensiones de la realidad.

Esto exige un esfuerzo no de *extensión*, sino de *toma de conciencia* que, si se realiza como es debido, permite que los individuos se hagan cargo críticamente de la posición que ocupan con los demás en el mundo. Esta actitud crítica les impulsa a asumir el verdadero papel que les corresponde como hombres. Es decir, el de sujetos llamados a la transformación del mundo, con lo cual se humanizan.

Por lo dicho, el trabajo del agrónomo no puede consistir en el adiestramiento (y ni siquiera en el entrenamiento) de los campesinos en las técnicas de arar, sembrar, cosechar, repoblar, etc. Si para él se trata sólo de adiestrar, en determinadas circunstancias puede conseguir un trabajo más rentable. Mientras se plantee así la cuestión, el instructor agrícola no habrá contribuido en nada —o casi nada— a que los campesinos se realicen como hombres. Concluyendo: el concepto de *extensión*, analizado desde el punto de vista semántico y habida cuenta del error gnoseológico que entraña, no corresponde al trabajo técnico y humanista que cada vez más indispensablemente, corresponde al agrónomo llevar a cabo.

La alfabetización de adultos y el «inédito viable» [1]

Está más o menos difundida la ingenua creencia en el poder de la educación institucionalizada para transformar la realidad. Algunos de mis críticos piensan que yo mismo participo de esta creencia.

No es justamente la educación sistemática la que de algún modo modela a la sociedad, sino por el contrario, es la sociedad la que —conforme a su particular estructuración— configura a la educación de acuerdo con las necesidades e intereses de aquellos que controlan el poder en dicha sociedad.

Ninguna sociedad se organiza sobre la base de su actual sistema educativo, el cual debe inculcar una cierta imagen del hombre, que asegure entonces un apropiado funcionamiento de la sociedad. Por el contrario, el sistema educativo es creado y recreado por las prácticas sociales, las cuales constituyen la sociedad vigente.

Nosotros no podemos negar el tremendo papel que desempeña el sistema educativo para preservar y reproducir el «modelo social», como garantía de su supervivencia; o ignorar el hecho de que todos los que pasan por el sistema educativo no obtienen el mismo resultado. Pero esto no nos autoriza para atribuirle al sistema educativo un poder que, en ausencia, crea la sociedad, como si este fuera la mayor entidad social y la máz reciente.

Por ejemplo, no es la educación burguesa la que crea al *bourgeois* —que emergió de una situación concreta e histórica— y esto es así precisamente en razón de que el sistema burgués de educación no podría nunca haber sido establecido si el *bourgeois* no hubiera estado en el poder.

1. Publicado como *Literacy and the possible dream:* Prospects VI/1 (1976) 68-71.

En otras palabras, una radical transformación del sistema educativo depende de una radical transformación de la sociedad. La educación es entonces una expresión y un instrumento de la sociedad. Pero considerando que las transformaciones sociales no son mecánicas sino que son hechos históricos los que constituyen las situaciones humanas, éstas envuelven situaciones prácticas que requieren determinado nivel de educación.

Algunas personas creen ingenuamente —repito— que la educación como tal es inherente al sistema educativo de muchas sociedades; y proponen transformar aquélla para cambiar éstas.

En realidad, el papel de la educación sistemática en la sociedad represiva, de la cual es un vástago y en la que actúa como agente de control social, es preservar tal sociedad; consecuentemente, concebir la educación sistemática como *un* instrumento de liberación es, simplemente, inventar las reglas del juego y, como expusimos más arriba, dotar a la educación de capacidad autónoma para transformar la sociedad dándole así la imagen del proceso sustantivo, en el cual, la liberación, como aspiración permanente, es un sinsentido.

Este pensamiento, de razonamientos «simples», no es sólo instancia de la conciencia alienada —en la cual la realidad toma la apariencia de la ilusión, y ésta toma la apariencia de realidad— sino que también refuerza esta alienación.

En este caso, la realidad precisamente es lo contrario, es decir, la no autonomía de la educación sistematica, esto es, de la escolarización (enseñanza), en el proceso de transformación social. En el ingenuo punto de vista al que me he referido, la *ilusión* empieza a ser «*posibilidad real*», y cualquier reconocimiento del *status* real de los acontecimientos es caracterizado como «pesimismo destructivo». Y sin embargo, aquellos que se liberan a sí mismos, mediante el examen crítico de estas ilusiones, de ninguna manera son pesimistas; por el contrario, mediante la progresiva adquisición de una percepción más clara de las relaciones dinámicas que establecen entre educación y sociedad, estos educadores no tienen ninguna razón para asumir una postura negativa.

Al clarificar nuestra percepción, lo cual no es un regalo sino una laboriosa adquisición a través de la acción consciente, llegamos también a descubrir el verdadero papel de la educación en el proceso de liberación, esto es, descubriremos que las funciones y los diferentes —aunque interconectados— modelos educativos, corresponden a diferentes —pero también interconectados— momentos en el proceso de liberación.

Pienso que esto debería ser útil para avanzar más allá de algunas afirmaciones que yo mismo he hecho hace tiempo ¿Qué es lo

que trataba de decir exactamente cuando me refería a las diferentes —pero conectadas— formas que la educación liberadora puede asumir en los diferentes —pero también conectados— momentos del proceso de liberación?

En primer lugar, esto implica que es importante enfatizar el hecho de que categorías tales como «liberación», «opresión», «violencia», «libertad» y «educación», no son categorías abstractas sino eminentemente históricas. Entonces, cuando hablo acerca del hombre o la mujer, me refiero al existente humano históricamente situado, no a ideas abstractas. Además, me referí a las personas cuya concientización está íntimamente vinculada a sus condiciones sociales de existencia. Aún más, dado que yo no puedo prefigurar la era histórica de la libertad absoluta, me refiero siempre a la liberación como un proceso permanente en la historia. De modo similar, la verdadera y permanente revolución es la revolución que, a la vez, ha sido hecha y se está haciendo; para poder ser una revolución debe ser un proceso permanente de comenzar a ser revolución.

Ahora bién, el proceso de liberación, y aún más, la acción educativa que puede acompañarlo, varía según los métodos, estratégias y contenidos, no sólo de una sociedad a otra, sino también en una sociedad singular, en relación con su propia confirmación histórica.

Esta confirmación histórica muestra que varía también, con respecto a las relaciones de poder establecidas, en la sociedad, el mismo nivel de confrontación (lucha) entre clases en el proceso de liberación.

El esfuerzo de liberación educacional es una cosa en una sociedad donde los anclajes socio-económicos son visibles claramente, donde las contradicciones son obvias y donde la clase o clases dominantes son toscas y primarias, y otra cosa muy distinta en una sociedad de alta modernización capitalista, que disfruta de altos niveles de bienestar social, donde también existen contradicciones pero son menos claramente discernibles, y donde la «manipulación de la concientización» ejerce una influencia indiscutible en el enmascaramiento de la realidad. En el segundo caso, mucho más que en el primero, el sistema educativo se convierte en un instrumento de control social altamente sofisticado.

La acción educativa es, por último, una cosa distinta en una sociedad que ha experimentado una transformación radical. En el primer ejemplo, o sea aquella sociedad que no ha experimentado transformaciones revolucionarias, y donde su caracter clasista subsiste, aunque sus contradicciones sean aparentes o evidentes, es demasiado ingenuo imaginar, como ya mencioné al principio, que la educación sistemática puede ayudar a un cambio en las

estructuras sociales. En todas las sociedades, a la verdadera educación liberadora le corresponde relacionarse estrechamente con el «proceso de concientización» organizado por las clases dominadas y con vistas a una transformación de las estructuras opresoras. Consecuentemente, tal educación sólo puede proveer el lúcido despertar de la conciencia, a través de un análisis crítico de la realidad que presupone, a su vez, una praxis concreta con y sobre dicha realidad.

En el otro caso, en el cual una nueva sociedad está emergiendo de la transformación revolucionaria de la vieja —no por supuesto, una mecánica transformación, sino una transformación dolorosa, difícil— las cosas pueden suceder muy diferentemente; más que nada, porque la nueva estructura de poder está mejor equipada para resistir la tentación «consumista», que caracteriza, en esencia, al modo de producción capitalista.

Con la aparición de nuevas relaciones humanas, basadas en una realidad material diferente, y en este caso, superando las viejas dicotomías típicas de la sociedad burguesa (tales como las de trabajo manual y trabajo intelectual, teoría y práctica y, por supuesto, educador-educando), puede surgir un nuevo sistema de educación.

La educación liberadora, que en sus primeros escalones correspondió a la organización de los grupos o clases dominadas, en orden a transformar las estructuras de opresión, sin lo cual tal liberación es imposible, comienza aquí un esfuerzo sistemático para servir a los ideales de la nueva sociedad. Estos ideales, por supuesto, son antagónicos con las creencias de la vieja clase dominante, la cual se siente oprimida simplemente porque ya no puede oprimir a otros.

Este proceso educativo se extenderá hasta que las nuevas estructuras de poder se consoliden y hasta que las nuevas relaciones sociales emerjan, y a la vez, hasta que desaparezca el nostálgico anhelo de poder de la vieja clase dominante.

Considerando que la tarea del sistema educativo en la vieja sociedad, fue mantener el *statu quo*, debe comenzar a ser ahora un elemento esencial en el proceso de permanente liberación. Por lo tanto, es imposible negar, excepto adrede (intencionalmente), o por inocencia, el aspecto político de la educación. Los problemas básicos de la educación no son entonces estrictamente pedagógicos sino más bien políticos e ideológicos.

Siempre he insistido en la imposibilidad —evidente para mí— de considerar al sistema educativo como un instrumento de transformación social. Pero no he negado no obstante la utilidad de hacer serios esfuerzos desde dentro del sistema educativo.

El problema con que se encuentran todos los educadores embarcados en el sendero de la liberación, a cualquier nivel dentro o fuera del sistema escolar, pensando inevitablemente desde dentro de tal sociedad (esto es, situados estratégicamente fuera del sistema de dominación, pero tácitamente en él), es el siguiente: ¿qué se puede ir haciendo, cómo, cuándo, con quiénes, por quiénes, para quiénes y contra quiénes?

Por esta razón, siempre que he tenido que tratar los problemas de los programas de alfabetización de adultos, de acuerdo con lo anterior, nunca los reduje a un conjunto de técnicas o métodos. Aunque no deseo subestimar o sobrestimar su importancia. Pero los métodos y las técnicas, que son obviamente indispensables, son siempre creados y recreados en el contexto real de su aplicación. Lo que me parece claro es que el educador debe tener una posición bien definida en relación con las opciones políticas; esto implica valores y principios, es decir, una toma de posición respecto del «inédito viable» que debe realizar. Por lo tanto, es imposible disociar las técnicas y los métodos del «inédito viable». Por ejemplo, si el educador opta por la modernización capitalista, entonces los programas de alfabetización de adultos no pueden ir más allá de, por un lado, permitirle a los alfabetizandos leer textos sin considerar su contenido, y por otro, incrementar sus posibilidades de vender su fuerza de trabajo en el nada accidentalmente llamado «mercado de trabajo». Si el educador asume u opta por otra opción, entonces la tarea esencial del programa de alfabetización será ayudar al alfabetizando a descubrir la importancia, no de poder ser capaz de leer alienadas o alienantes historias, sino de construir la historia, lo cual será después, más atractivo para él.

Aun a riesgo de una visión simétricamente artificial, me aventuro a decir que en el primer caso, los alfabetizandos, no pueden estar nunca habilitados para evaluar críticamente las condiciones de su propio entrenamiento mental, de reflejar las causas de su situación, de hacer una lectura fresca y novedosa de la realidad, realidad que se les presente a ellos como absoluto y frente a la cual sólo les queda simplemente adaptarse. Aquí, pensamiento y lenguaje surgen, rigurosamente, de la realidad objetiva; las técnicas de absorción de la ideología aceptada nunca son mencionadas, el conocimiento es algo que debe ser *consumido* y no algo que es continumente creado y re-creado. El analfabetismo, en este contexto, es a menudo considerado como una «mala hierba», como una enfermedad; esta es la razón de por qué escuchamos a menudo que el analfabetismo es una «plaga» que debe ser «eliminada».

En el contexto general de la sociedad de clases, los «analfabetos» son tratados como «cosas», como oprimidos individuales

que se niegan a la verdadera existencia, y así son tratados mientras aprenden a leer y escribir. Aún más, ellos no deben pedir aprender aquellas cosas que pueden ayudarles a desprenderse de sus propias limitaciones, sino que deben recibir pasivamente un «conocimiento prefabricado» que ha sido establecido de una vez y para siempre.

En el otro caso, sin embargo, los alfabetizandos son invitados a pensar. Desde el punto de vista de este enfoque de la cuestión, el conocimiento no viene a ser una fórmula o *slogan*. Al contrario, este es el camino fundamental para llegar a *ser*, de aquellos individuos cuyo trabajo es re-crear el mundo que han heredado, y en este proceso de construcción y reconstrucción, se rehacen a sí mismos. Ellos *son* porque *están siendo* en un proceso de permanente hacerse.

Como acto creativo, el aprendizaje, tanto de la lectura como de la escritura implica, en este enfoque, una crítica comprehensiva de la realidad. Los alfabetizandos son llamados a apoderarse, por ellos mismos, del conocimiento existente, basándose en su práctica concreta sobre y en el mundo.

Entonces, esta nueva vía de conocimiento supera las viejas limitaciones y a la vez, desmitifica las falsas interpretaciones de la realidad, revelando la causalidad real de los sucesos. Cuando la separación entre pensamiento, lenguaje y realidad no existe especialmente, la posibilidad de leer un texto requiere la «lectura» del contexto social del que proceden. Por lo tanto, no es suficiente conocer mecánicamente el significado de «Eva vendimia la uva». Es necesario conocer qué posición ocupa Eva en el contexto social, quién trabaja en los viñedos y quién se beneficia de este trabajo.

Aquellos que defienden la neutralidad de los programas de alfabetización de adultos nos acusan a nosotros de actuar políticamente cuando tratamos de clarificar la realidad social en el contexto de dichos programas. Pero ellos también falsifican la verdad cuando niegan los aspectos eminentemente políticos de sus propios esfuerzos por enmascarar la realidad.

La concientización desmitificada [1]

El título que el Departamento de educación del Consejo Mundial de las Iglesias dio a este seminario, «Invitación a desescolarizar y concientizar: conversación permanente» lo define como un encuentro informal y sencillo. En realidad, estamos aquí para reanudar un dialogo 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 de descubrimiento y de la creación del nuevo conocimiento. Esta corresponde, como nota Vieira Pinto, «a la más elevada de las funciones del pensamiento: a la actividad heurística de la conciencia» [2].

En estas fases del conocimiento gnoseológico se impone a los sujetos cognoscentes una postura crítica, de curiosidad, frente al

1. Intervención en el seminario sobre «Invitación a desescolarizar y concientizar: conversación permanente», publicada en SIC 373 (1975) y Risk XI/1 (1975).
2. A. Vieira Pinto, *Ciencia e existencia*, Río de Janeiro 1969, 363.

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 la cual el conocer deja de ser un acto creador y pasa a ser un acto «digestivo».

«Invitación a desescolarizar y concientizar» son palabras que, independientemente del deseo de Ivan Illich y mío, se convertirán en mágicas o casi mágicas; son palabras que nos reunen 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 Ivan Illich, por Henrich, Dauber, por Michael Huberman y por mí.

A mi 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 [3].

Si asumo una posición idealista, separando la conciencia y la realidad, estaría sometiendo ésta a aquélla, como si la realidad estuviese constituida 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) medidiante su capacidad cognoscitiva.

El conocimiento de la realidad es indispensable para el 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 separan la objetividad y la subjetividad, la acción y la reflexión, la práctica y la teoría.

3. Cf. *Conscientisation et liberation. Une conversation avec Paulo Freire*, Genève 1973.

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 sirven 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, desveladora 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 sea, no puede verificarse, a no ser también por la práctica.

Ahora bién, si no hay concientización sin desvelar la realidad objetiva —en cuanto objeto de conocimiento de los sujetos envueltos en su proceso—, ese desvelar, aun cuando de él ocurra una nueva percepción de la realidad desnudándose, no basta todavía para autentificar 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 detenerse en la etapa del desvelamiento de la realidad. Su autenticidad ocurre cuando la práctica del desvelamiento 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 *Educación como práctica de la libertad*, al considerar el proceso de concientización, fui tomando el momento de desvelar 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 desvelar la realidad signi-

ficara ya 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 aquella, 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 la *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 más o menos aséptica de sus seminarios, que no tendría nada que ver con ningún compromiso de orden político.

Tal separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha —subrayémoslo— no es tan sólo irreal, sino también peligrosa. Pensar en la educación independientemente del poder que le constituye, desgarra 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 abstractos, que el pedagogo construye en el 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. Pero como 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 el 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 las 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.

En la 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, con éxito a ser posible, 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 lo difícil que 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 convertido en 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 lo importante que es 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 tácticas 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 se hacen y se rehacen.

Tal vez esta mitificación de métodos y de técnicas, y el reducir la concientización a ciertos métodos y técnicas utilizados en América latina en el campo de la alfabetización de adultos, es lo que expliqué —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 constituye que la concientización aparezca como inviable en las «sociedades complejas», como si el tercer mundo no fuese también complejo, aunque a su modo.

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 lejano que Teilhard de 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 transplantar 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, sé lo que representa el poder ideológicamente alienador de los trasplantes al servicio de la dominación. No seré yo, que siempre estuve contra ellos, quien los defienda hoy.

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

Termino aquí, aunque en forma demasiado incompleta, esta vuelta sobre el tema al que, bien o mal, me dedico desde hace bastante tiempo. Pero, aunque incompleta, creo que será suficiente para cumplir su fin principal: 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, siendo todavía muy 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 me provocan nuevas realidades humanas.

Entrevista con Paulo Freire [1]

Nosotros estuvimos reunidos antes de que tú llegaras. Una de las cosas que nos planteábamos era lo que se podría llamar el «mito actual de Paulo Freire». Hoy día Paulo Freire sirve para muchas cosas y para mucha gente. Personalmente yo utilizo una metodología de interpretación marxista y había algunos párrafos en tus obras que me servían, y, por lo tanto, sólo me refería a ellos, lo que significa no interpretar la obra en su totalidad.

A raíz de esto, se nos plantearon algunas preguntas más de fondo; tal vez, la primera que nos planteamos fue cómo se podría entender el problema de la contradicción opresor-oprimido sin ubicarlo dentro del contexto de la lucha de clases; porque en tus obras, por lo menos, no aparece claramente ubicada. Después, como aparece formulado el pensamiento en tus obras, se presenta como ahistórico, es decir, sin una categoría histórica jugando de fondo. Veíamos como atisbos de plantearse en una perspectiva definida, pero no está claramente explicitada.

Ahora esto aparece como contradictorio con una realidad concreta, que es la vida de Paulo Freire; personalmente, por un libro como éste (Pedagogía del oprimido) *no habría perseguido a Paulo Freire en Brasil, ni le habría planteado problemas en Chile, ni en ninguna práctica concreta, con la cual se estaba planteando una realidad que a lo mejor no estaba suficientemente explicitada en el libro. Estas son críticas más o menos clásicas y conocidas por tí.*

1. Durante los últimos meses de 1972, Freire visitó la república de Chile, y el equipo de la revista *Cuadernos de educación* aprovechó para entrevistarlo conjuntamente con algunos integrantes del departamento de pedagogía de la Universidad Católica de Chile. El contenido de dicha entrevista fue publicado en el número 26 de la mencionada publicación. Posteriormente, la *Revista de Ciencias de la Educación* reprodujo el texto en su número 10 (1973) suprimiendo algunos párrafos que estimaron carentes de significación. Aquí hemos utilizado esta última publicación.

Lamentablemente, con el apresuramiento dejé en casa una entrevista que acabé de escribir aquí en Santiago y que va a salir en Europa, en la que discuto estos temas. La primera pregunta de esa entrevista es a propósito de las críticas que se me hacen, y digo lo siguiente: en primer lugar y de modo general, recibo las críticas que me hacen no con la actitud de quien se siente ofendido y golpeado, sino con la actidud de quien se siente desafiado por los críticos.

Innegablemente, sin embargo, hay algunas críticas a las cuales no puedo prestar atención por su fragilidad, como por ejemplo las de quienes dicen que habría roto mi compromiso con América latina porque fui profesor en Harvard. Yo no puedo dar respuesta a este tipo de ideas profundamente cretinas. Pero sí respondo a las críticas de fondo. Digo en la entrevista que me interesan las críticas que me califican de idealista, reformista..., paternalista u otras cosas. Y al contestar estas críticas, o mejor, al confrontarme con ellas, digo lo siguiente: estas críticas se formulan principalmente a partir de mis primeros trabajos, en los que hay indiscutiblemente ingenuidades, posturas débiles, pero en los que hay también posturas críticas.

Lo que sucedió es que tuve siempre una práctica dialéctica. Pero al tratar de caracterizar la práctica, tuve momentos de ingenuidad en la teoría que intenté hacer de mi práctica. Por el hecho de que mi práctica ha sido siempre dialéctica, real y concreta, tenía posibilidad de superar los momentos ingenuos.

Me parece que las personas que me clasifican deberían sentirse obligadas a acompañar mis pasos para saber cuál de los dos momentos, el ingenuo o el crítico, está siendo subrayado hoy. Así sería como podríamos llegar a saber lo que estoy diciendo hoy.

Concretamente, ahora me interesa destacar que yo mismo me hago una autocrítica muchas veces más profunda que la que me hacen los críticos que me critican. Esta autocrítica está muy relacionada con los aspectos que mencionas, especialmente en lo que se refiere a mis primeros trabajos. Por ejemplo, creo que no se puede hacer una crítica de *Educación como práctica de la libertad* sin hacer al mismo tiempo una crítica del contexto histórico donde yo tuve mi experiencia. Pues una cosa es criticar el libro aisladamente y otra criticarlo dentro del contexto brasileño de los años 1960 a 1964. Dentro de dicho contexto, este libro era profundamente crítico. Era más crítico que ingenuo. Pero esto no absuelve mi ingenuidad.

En mis primeros trabajos no hice casi ninguna referencia, o por lo menos no recuerdo ahora, al carácter político de la educación. Más aún, tampoco hice referencia al problema de las clases

sociales ni a la lucha de éstas. ¿Por qué razón? Creo que la explicación está en que no fui capaz de clarificar el proceso de concientización tal como lo hice en la práctica, produciéndose así un distanciamiento entre la búsqueda de teorización y la práctica. Y si no tenía esta claridad, debo confesar que era porque estaba ideologizado, como ustedes. Es más, quizá muchos de ustedes, que pertenecieron a la Democracia Cristiana, fueran más ingenuos que yo. Porque no encontraban referencia a la lucha de clases y lanzaron el *slogan* de «Revolución en libertad», que es la pura ingenuidad y el puro idealismo.

Pero lo que interesa destacar, y no con la intención de asumir una actitud de defensa (defensa que por lo demás sería falsa), es que estoy en deuda y aprovecho estar aquí para pagar. Esta deuda se refiere al hecho de no haber dicho esas cosas; y también reconocer que no lo hice porque estaba ideologizando, ingenuizado como pequeño burgués intelectual. Y al no haber hecho esto, abrí puertas para que ingenuos o expertos («vivos») se apoderaran del concepto de concientización para usarlo y definirlo en América latina en términos indiscutiblemente reaccionarios.

Por esta razón, soy profundamente radical para clarificar esta cuestión.

Al no haber aclarado la cuestión de las clases sociales; al no haber aclarado la dimensión política de la educación; al no haber aclarado el transformando ideológico que condiciona los propios métodos de acción educativa, abrí caminos para ser «recuperado», aún cuando ésta no fuera mi práctica. Si yo hubiera tenido una práctica idealista en Brasil, no habría sido encarcelado, ni echado de la universidad, ni prohibida mi lectura hasta hoy, ocho años después. Es que hubo una distancia entre la teoría y mi práctica. Pero por otro lado, cuando algunos me critican calificándome como idealista, no lo hacen porque llevo a cabo el análisis de mi falta anterior, sino porque rechazan realmente la conciencia. Es decir, en el fondo rechazan el proceso mismo de concientización. Y al hacer esto, no hacen sino caer en el equívoco opuesto al aquívoco idealista, que es el equívoco mecanicista, objetivista.

Así, si en un caso te arriesgas a nombrar la conciencia como hacedora de la realidad, en el otro, consideras la conciencia como una mera réplica de la realidad, y en ello no hay base aceptable de la concientización.

Yo expreso con claridad que, al criticarme, no renuncio a la concientización. Entonces, hay que clarificar esta cuestión de las críticas que me hacen. Porque quienes me critican en la perspectiva dialéctica, muy bien; quienes me critican porque consideran que

hay una unidad dialéctica entre subjetividad y objetividad, tal como dijo Marx, y no una dualidad, muy bien.

En esta posición estoy yo. Pero quienes me critican porque se sitúan en una perspectiva mecanicista-objetivista, que es una distorsión grosera de Marx, a ésos críticos no los acepto. Para mi, Sartre está completamente en lo cierto cuando dice que los objetivistas-mecanicistas son también idealistas; porque, en el fondo, pretenden operar una realidad inventada, que se crea en su conciencia; es decir, se hacen subjetivistas también.

Ahora bien, si nos referimos a este otro libro *(Pedagogía del oprimido)* hay que ver en primer lugar que en él hablo, aunque poco, pero hablo de las clases sociales.

¿Por qué es mínima esta referencia? Cuando escribí este libro, estaba completamente convencido ya del problema de las clases sociales. Incluso lo escribí sobre la base de mi larga experiencia con campesinos en Chile, absolutamente convencido del proceso de ideologización y de lo que esto significaba. Cuando escuchaba a los campesinos, estaba viviendo todo el problema del mecanismo de proyección de la dominación (que analizo en el primer capítulo del libro) y en ese momento no puede decirse que estuviera admitiendo que esto es algo individual.

Desde el momento en que planteo la dialéctica de opresor-oprimido, está implícito, indudablemente, el problema de la clase social. En este sentido confieso que el error mío fue simplemente no haber explicitado una obviedad, simplemente una obviedad. Porque no es posible hablar de relación dialéctica opresor-oprimido, pensando que son Pedro, Pablo, Juan y María.

Ciertamente que en mis primeros escritos yo no decía esto porque no lo percibía, porque estaba ideologizado. Pero después, si no lo dije fue porque me parecía obvio; y ahora no dejo de decirlo, de explicitarlo. Hasta en cartas.

Este libro está también totalmente ubicado en una realidad histórica. Si analizamos por ejemplo, el problema de los oprimidos-opresores y la ideologización de los oprimidos por los opresores comprenderemos que todo lo que se dice fue resultado de la experiencia, realizada dentro de un tiempo, de un espacio.

Quisiera decir algo que tal vez llame la atención: el número de cartas que recibo de los Estados Unidos, de negros, de portorriqueños, mexicanos y blancos que están comprometidos en procesos de emancipación y que analizan el libro y me dicen: «Yo me he encontrado descrito en su libro, como clase oprimida»; las cartas de Africa, de Asia: ya tengo un lote de cartas de asiáticos que me agradecen la posibilidad de haber comprendido su situación histórica a partir del análisis que yo presento en el libro.

Puede ser que no haya sido capaz de conceptuar. Puede que no haya sido capaz de ser lo bastante claro. Y esta es otra cosa que yo critico y que ustedes no criticaron: el lenguaje del libro. El lenguaje propio de un pequeño burgués, profesor de la universidad, que al escribir este libro no se había aburrido todavía como profesor.

Ahora, cuando debo escribir algo trato de criticarme en el momento de escribir, comparando mi experiencia y mi lenguaje. Incluso he rechazado algunas pruebas sobre lenguaje, con trabajadores españoles en Ginebra y Zurich.

¿Pueden entender *El capital?* No. Sin embargo, entienden *El manifiesto*, porque hay una diferencia radical entre el Marx de *El capital* y el Marx de *El manifiesto*. No es fácil entender a Hegel. No es nada fácil la fenomenología del espíritu ni la fenomenología de la percepción. Pero la cuestión es, primero, que yo no soy Hegel, ni Marx, ni Merleau-Ponti, ni Sartre. Y tengo que hacer una opción. ¿Cuál es mi opción? Sartre sigue escribiendo para intelectuales. Yo quiero ver si escribo menos para intelectuales exclusivos. Entonces tengo que hacer una opción con relación a mi lenguaje.

Estoy convencido que es posible decir un monton de cosas complicadas en lenguaje del pueblo, o por lo menos en un lenguaje más o menos accesible, aunque siempre habrá problemas de lenguaje. Aquí, en cierto momento, para que teorices tu práctica, tienes que jugar con cierto lenguaje que, siendo conceptual, se hace abstracto. Y ahí creas el problema, sobre todo para aquellos que no tuvieron la misma experiencia o que fueron a conversar con el pueblo.

Por ejemplo, para entender el capítulo sobre el problema de la descodificación, hay que hacer descodificación y hay que tener claridad sobre la teoría dialéctica de conocimiento; si no, no entiendes. Si no sé lo que significa conocer desde el punto de vista metafísico dialéctico; si no sé lo que significa la unidad dialéctica entre práctica y teoría, no puedo entender una codificación porque no comprendo un contexto teórico, un contexto concreto y no lo distingo.

Con relación, por ejemplo, al cuarto capítulo, en el que manifesté con claridad la dimensión política de la educación (no creo que nadie pueda acusarme de hablar de educación neutra), es imposible que al hacer la crítica de lo que parecen constituir las características de una acción cultural domesticadora y la contraposición al criticar, por ejemplo, la manipulación, la invasión cultural, etc., estaría de acuerdo en reconocer que necesito más experiencia con Marx.

Pero sigo insistiendo en la crítica a la invasión cultural y sigo insistiendo en que todo tipo de invasión cultural (que implica que la revolución tiene que ser dialéctica vanguardia-masa y que en esta época no está en modo alguno referida aquí) es antirrevolucionaria.

Después de este libro he escrito también algunas otras cosas ingenuas, y otras más críticas, sobre todo a través de entrevistas y artículos breves.

Me interesa destacar lo siguiente: que yo hago aquí mi crítica y la ubico bien sin tener vergüenza de ello, porque dificilmente podemos acercarnos a las masas populares sin correr un doble riesgo: por un lado, el de caer en el abismo; por otro, el de caer en el mecanismo objetivista. Es muy difícil que partamos ya en una postura dialéctica para esto. Esto es lo que tenemos que hacer en la práctica. Y sobre todo en la medida en que nos reconocemos ideologizados. De ahí la distancia que estoy observando mucho en Chile hoy entre la expresión verbalizada de una opción revolucionaria y la práctica pequeño burguesa. Sé que muchos de ustedes explicitan, verbalizan la opción revolucionaria pero tienen una práctica pequeño burguesa que no tiene nada que ver con la revolución.

Aquí, en el ministerio de educación, en otras reuniones, analicé ese cartel que dice: «Quien sabe enseña y quien no sabe aprende». Es un cartel pésimo, profundamente reaccionario. No tiene nada que ver con la revolución, a pesar de que fue elaborado en un proceso revolucionario por educadores, que tal vez dijeron que yo era idealista. ¿Cómo se justifica el reaccionarismo de este cartel a partir de las opciones verbalizadas revolucionarias del educador que lo hizo? A través de la ideologización de ese educador.

Por eso afirmo también que no hay error metodológico que no sea ideológico. Todo error metodológico implica un trasfondo ideológico. Y hay otro cartel que es peor todavía; es una cabeza de hombre sobre la cual están cayendo las letras: «a», «b», «c», «d», y se dice: «Cuando se siembre brota. Enseña a leer». Yo llamaría a esto concepción agronómica del conocimiento.

Creo que nunca dije nada semejante. Al contrario, lo critiqué duramente, incluso en mis tiempos de ingenuo. Ahora bien, es importante criticar para caminar. Y hoy día no veo nada de esto fuera de un análisis de sociedad de clases. Una de mis preocupaciones en Brasil, cuando estuve donde Marcel, es el estudio del problema de la conciencia de clases, y de cómo se constituye eso; de lo que resulta una pedagogía revolucionaria que sólo puede ser válida en la praxis revolucionaria.

No sirve de nada dar cursos sobre marxismo a los campesinos. Lo interesante es aprovechar su práctica revolucionaria, abrir caminos a través de los cuales la masa obrera aprenda, por la práctica revolucionaria, la teoría de la revolución y haga lo que dijo Marx. Solamente así, cuando la clase obrera asume la teoría revolucionaria, ésta se hace práctica.

Pero esto implica también toda una teoría del conocimiento. ¿Cómo va a asumir la clase obrera la teoría revolucionaria? ¿será que el liderazgo pequeño burgués, que ya se ve un poco poseyendo una conciencia histórica y, por lo tanto, una conciencia de clases, que no era la suya, va a formar la conciencia de clases a quienes no tienen lo que deberían tener? ¿cómo hacer esto? Esta es una de mis preocupaciones hoy y también uno de los motivos para venir a Chile, además del placer de reencontrar a los amigos.

Hay una cosa que no se tomó como nueva y que creo que está muy dentro del planteamiento de la discusión, cuando señaló la relación entre la vanguardia y masa. Y creo que se plantea con mucha relación con lo que se ha dicho al final, o sea, ¿qué es vanguardia?, y en sentido educacional, ¿qué significaría?

Para mi no hay revolución sin vanguardia. Si yo no acepto, o si rechazo el papel de la vanguardia, voy a caer automáticamente en el espontaneísmo de las masas; y si caigo en el espontaneísmo de las masas me equivoco gravemente, porque el espontaneísmo histórico sólo ayuda a las clases dominantes, no a la clase dominada. ¿Y por qué? Lenin, incluso, observó esto constantemente, con toda claridad. La clase obrera —decía Lenin— tiende a las soluciones reformistas, y cae en el economicismo que él crítico duramente en *Qué hacer*. Por ejemplo, en las soluciones económicas, las luchas por interés simplemente económico.

¿Qué significa entonces dicotomizar lo económico de lo político? Estoy seguro de que hay un cierto error, o mejor, un cierto peligro en nosotros, que consiste en seguir esta crítica de Lenin sin percibir exactamente lo que significa. Tengo la impresión de que para muchos revolucionarios, el espontaneísmo o la tendencia espontánea de la clase proletaria hacia soluciones paternalistas, se constituyen como si fueran «naturaleza», ahora en el sentido metafísico, de la clase obrera. Lo cual significaría, entonces, que habría una cierta incapacidad natural de la clase proletaria para asumirse como clase. Al revés, esto exige la tarea pedagógica de la vanguardia, del partido revolucionario que concibe el marxista. Marx insiste en *La sagrada familia*, en el papel consciente de la clase proletaria en el proceso revolucionario y emplea la palabra «consciente».

Pero si miro, por ejemplo, la tendencia reformista de la clase proletaria como sucede aquí, no la entiendo. Y al no entenderla, puedo caer en proyectos de acción que no tienen nada que ver con el hecho en sí.

Sólo comprendo la tendencia reformista de la clase obrera cuando la entiendo como una relación dialéctica. En otras palabras, la tendencia al reformismo de la clase proletaria se constituye en la relación dialéctica de la clase proletaria, mientras clase-en-sí, pero no todavía para-sí con la clase dominante, en una dada situación concreta de dominación. Ahí es donde puedo empezar a comprender lo que significa la tendencia reformista de la clase proletaria. En ese sentido me parece que hay lo que yo he llamado hiato dialéctico, que es el espacio existente entre la conciencia a un nivel de conciencia de las necesidades de clase y la conciencia a un nivel de conciencia de clase. El primer nivel, el de la clase-en-sí, lo usaba Marx y no sólo Hegel. Al segundo nivel, la clase asume, se asume y es para-sí. En la dialéctica del espacio ideológico en el cual la clase es siendo en-sí pero no todavía para-sí, funciona en contradicción con su ser, para usar también una expresión de Marx. Entonces, en lugar de actuar en función de su ser, actúa en función del ser de la otra, precisamente porque está ideologizada en el proceso de dominación.

Ahora, en el primer nivel tenemos necesidades. En el segundo, las necesidades son «intereses» de clase. El problema de la vanguardia, con relación a las masas. ¿La vanguardia se compromete con el diálogo? ¿y qué hacer con él? Y el problema que se plantea ahora es el siguiente: qué conciencia no se transforma a no ser en praxis revolucionaria.

Pero, al mismo tiempo, la praxis revolucionaria exige un mínimo de conciencia de la propia praxis y esto es una de las dimensiones del hiato dialéctico. Pero, ¿cómo se da el salto? Podría citar una de las cosas mejores que he conocido en Chile: las experiencias del MIR en Nueva Habana.

No pretendo en ningún momento atacar a la experiencia. Lo único que quiero señalar es que no fue solamente una praxis revolucionaria lo que le hizo miembro consciente de una clase con intereses de clase claros y con la intencionalidad explícita de unos intereses extraordinarios por encima de otros intereses sociales, sino que es también todo un aparato conceptual que actúa en vinculación con la vanguardia revolucionaria.

Eso es lo que quiero preguntar ¿cuál es el papel de la vanguardia?

Yo planteo esta relación dialéctica «vanguardia-masa» exactamente como planteó Marx la relación dialéctica «pensamiento-

ser-subjetividad-objetividad-teoría-práctica». En Marx, esta relación se da como una unidad dialéctica y no como un dualismo. Cuando yo dualizo, caigo en el subjetivismo por un lado o en el objetivismo-mecanismo por otro. Para mí la relación vanguardia-masa está en el mismo nivel que las demás, la unidad dialéctica. Pero, ¿cuál es el peligro que hay en esta relación? Es la vanguardia de modo general de la pequeña burguesía y de la burguesía; y Marx subrayó esto también. La conciencia de la clase obrera que actúa, va de afuera hacia adentro. No se constituye espontáneamente allí, sino que parte de aquellos que fueron capaces de teorizar. Pero lo que pasa es que en el momento en que una vanguardia se siente poseedora de la conciencia de la clase que no es la suya, se puede caer en una metafísica, al concebir la clase proletaria como ausente de conciencia, como una clase inconsciente, o bien, aceptar que su conciencia existe, pero que es una conciencia vacía de sí misma, mientras falte la conciencia-de-sí. En cualquiera de las dos hipótesis, la relación entre vanguardia y masa proletaria se iría dando en tal forma que la clase, que la vanguardia debe transformar (esto lo he criticado ya, puesto que es la posición bancaria), va a ser depositada en ella por la vanguardia misma. Esto para mí no funciona. Yo no puedo reunir a un grupo de campesinos y hablarles de la relación de producción, abstractamente, pero sí puedo partir de la relación producción misma.

Por otro lado, en esta relación, la vanguardia corre también el riesgo de manipular a las masas populares. Entonces, a mi juicio, ni manipulación, ni espontaneísmo ni conductismo. Lo que no se puede negar, sin embargo, es el papel indiscutible de la vanguardia, que tiene que empezar el proceso y hasta dirigirlo también en ciertos momentos. Pero confundir el proceso no significa conducir a las masas como propietario de ellas.

Justamente sobre eso habíamos estado conversando antes. Hay una vanguardia que trabaja con el poblador, con la persona que está en un campamento, en una población. ¿Queda en alguna medida, en la percepcióm de ellos, lo que usted llama necesidades? Por otro lado, hay otra vanguardia que busca en las fuentes de producción, en el trabajo y en las relaciones de producción como el punto que mediatizaría y llevaría adelante el proceso.

Claro, porque, en el último análisis, la conciencia de clase, en primer lugar, no es conciencia psicológica; en segundo lugar, la conciencia de clase no es tampoco la sensibilidad de clase. Conciencia de clase implica práctica de clase y saber de clase. Y por esta razón la revolución es un acto de conocimiento también. Y no

fue por otra razón por lo que Lenin subrayó la importancia de la teoría revolucionaria, sin la cual decía él que no había revolución. Pero ahí se plantea nuevamente la relación vanguardia-partido y clase, porque si hay una teoría de la revolución que debe constituírse, si hay un saber revolucionario, tiene que haber una epistemología revolucionaria. La epistemología revolucionaria no puede ser la misma reaccionaria. Porque hay epistemologías y epistemologías. Los métodos de conocer se antagonizan en la perspectiva burguesa del conocimiento y en la perspectiva proletaria aún dentro del conocimiento. No pueden ser los mismos. Para mí, esta es una de las teorías que deben estar presentes en cualquier tipo de sociólogo: en el positivista, el estructuralista, el funcionalista (y todos esos «istas» que hay por ahí), con sus métodos de investigación, en los que el pueblo es el objeto de la investigación y no el sujeto.

Por último, la conciencia de clase se identifica con conocimiento de clase. Pero lo que pasa es que el conocimiento no se da. Si se define el conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica que explica (que es la única que puede explicar) la posibilidad de conocer. Conocimiento es proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad. Pero en el momento en que separe el conocimiento existente del acto de crear conocimiento, mi tendencia es apoderarme del conocimiento existente como un hecho acabado y transferirlo a quienes no saben. Este es el caso de las universidades, que son casas de transferencia de conocimiento, lo cual resulta perfecto para la burguesía, pero pésimo para el proletariado y para la revolución. Entonces, el conocimiento revolucionario no es posesión de la vanguardia. En un primer momento, mi tendencia es apoderarme del conocimiento revolucionario y decir: voy a transferirlo a las bases populares. Esto es elitista, a mi juicio. O sea, debe tener una teoría revolucionaria que va a probar con las masas; va a rehacer, no a tomar.

Las masas tienen que asumir la teoría; y asumir no es recibir, es hacer. Pero si yo tengo un trasfondo pequeño-burgués, automáticamente tengo a las masas y si yo tengo a las masas, evito al máximo la movilización de masas, porque la movilización echa a perder la estructura burocrática de mi partido. Entonces, en el fondo, toda esa gente es reaccionaria.

Tengo muchas dudas y voy anotándolas. Pero me quedé parado cuando se dijo que la conciencia de clases no es conciencia psicológica.

De acuerdo. Es práctica, es saber.

De clase.

Entonces, esto sería un planteamiento, en una prespectiva abierta, de una búsqueda por el lado de la conciencia social más que de la conciencia llamada individual, que tradicionalmente ha sido estudiada por la psicología.

Sí, claro. Aún cuando se tengan rasgos individuales, la existencia individual no explica totalmente la conciencia individual; aún cuando yo tenga rasgos singulares, soy existencia social. En ese sentido diría incluso que el cartesianismo está completamente superado. No es el yo; no es el yo pienso lo que explica el yo existo. Es el «nosotros pensamos» lo que explica el yo pienso. No es el yo sé lo que explica el nosotros sabemos. Es el nosotros sabemos lo que explica el yo sé. Es justamente al revés.

A mí me quedó dando vueltas el problema de la ideología. Me parece que he usado siempre la ideología como un término tal vez peyorativo, sinónimo de la ingenuidad.

No, no, no solamente de esto.

Entonces, en esta otra cuestión de la conciencia, preguntaría si no es necesaria también, junto con un saber revolucionario, una ideología revolucionaria.

Sí, claro. No quiero asumir una posición purista contra la ideología y llegar a esa tontería del ocaso o el retorno de las ideologías. No. Por el contrario, hoy afirmo constantemente que lo que me interesa antes de saber el modo de vivir de alguien es su ideología, es su claridad ideológica, su opinión política. Pero cuando hablé del proceso de ideologización, lo hice porque tomo aquí la cuestión. En primer lugar, todos nosotros atravesamos y somos atravesados por las ideologías. En el momento en que asumo una ideología es porque la clarifiqué como opción política, clara, que, a su vez, sirve a una masa sin distraerse de la realidad.

Exactamente en ese sentido es como distingo a un hombre «ingenuo» del «vivo». Ambos hacen objetivamente el mismo mal, pero subjetivamente son diferentes. Objetivamente hacen las mismas «porquerías», pero subjetivamente se distinguen en que el ingenuo tiene dos posibilidades: la primera es descubrirse ingenuo, renunciar a la ingenuidad y no aceptar ser vivo; y entonces recorrer el camino hacia otra clase, y ahí es donde se hace revolucionario. En este sentido es como el ser revolucionario implica ser pascua, poder tener una teología de la revolución.

La segunda posibilidad es la adhesión a la clase obrera, y la verbalización de su opción. La verbalización es pobre todavía, porque de ahora en adelante va a tener un aprendizaje totalmente distinto de lo que él tenía antes. Y este nuevo aprendizaje es el de todos nosotros.

La explicación verbal de mi opción por la clase obrera no significa ya que me haya hecho revolucionario y no lo significa porque será de ahora en adelante cuando vaya a saber si realmente tengo capacidad de asumir todas las consecuencias de mi opción.

Ahora bien, la opción es dura de seguir. En primer lugar, porque eso va a exigir de mí algo que es terriblemente difícil: renunciar a la clase. Nadie renuncia a su clase sin pagar histórica y existencialmente un precio muy caro. Y tengo la impresión de que ninguno de nosotros ha pagado todavía este precio.

Una cosa es optar por la revolución y seguir viviendo en un barrio alto y otra muy distinta vivir como allí. A pesar de nuestra opción, todavía formamos parte de la totalidad de la clase dominante; tenemos hasta hábitos de lectura, un lenguaje y unos gustos de clase, una señal de clase, como una manera de sonreir de clase, de vestir de clase y todavía no hemos practicado nuestra muerte. Cuanto más buscamos esta muerte, más palos recibimos de aquellos que nos consideran traidores y de los otros, que todavía no nos ven con mucha confianza. Y esto provoca en muchos de nosotros un retroceso a las fuentes burguesas más reaccionarias.

¿Es posible hacer una práctica revolucionaria en el sistema sin que cambie la modalidad?

No. Dentro del sistema, sólo en algunos aspectos. Pero por el momento, no creo.

Ahí surge una duda. En la experiencia que nosotros hemos podido tratar de llevar adelante (y creo que también se planteó esto en su libro) uno se pregunta, ¿hasta qué punto puede hacerla? Es decir, al hacer esta práctica en una parcialidad y en una sola instancia, queda totalmente desfigurada y pasa al servicio del sistema. Esto es lo que a mí me queda como interrogante. Usted plantea que hay como una primera etapa en la que, en el enfrentamiento opresor-oprimido, lo normal es que la clase oprimida, al tomar conciencia de lo que significa la dominación de la clase opresora sobre la clase oprimida, trate de tomar la forma de la clase opresora y pasa ella a ser opresora.

Exacto. En cuanto clase-en-sí, diría yo.

Entonces, me parece que al tomar así el proceso educacional (a través del sistema actual) como una parcialidad, corre el peligro inmenso de que se quede en esta etapa y no logre avanzar más allá. Comprendo lo que dices y creo que es realmente importante. Y quiero añadir que todos estos planteamientos de educación político-revolucionaria que no tienen en cuenta la relación entre estrategia y táctica, entre teoría y práctica y entre parcialidad y totalidad, como categoría dialéctica, fracasan. Eso significa, entonces, tener clara la percepción de lo que yo llamo «viable histórico».

En primer lugar, al estudiar en el mapa general del sistema educativo qué puntos pueden ser abordados y reformados (después quiero hacer también un paréntesis sobre reforma) hay que ser muy lúcido con relación a la táctica y la estrategia, la parcialidad y la totalidad, la práctica y la teoría; y lo «viable histórico».

Estos son los puntos teóricos que hay que tener claros.

Entonces es probable que uno, dos, o más no puedan ni deban ser abordados, pero que haya áreas en que podremos entrar con reformas. Y con relación a reformas, yo diría lo siguiente: que la crítica *a priori* de la reforma es ahistórica y, por tanto, antidialéctica, metafísica.

No puedo tomar el concepto de reforma en el aire y hacer un análisis de su ausencia y decir que no sirve, porque sólo entiendo la reforma dentro de la historia. Y hay ciertos momentos en que se hace una reforma, y sale incluso de las manos de quienes la hicieron, asumiendo una posición de hecho que empuja el propio proceso más allá. De ahí que se nos exija saber qué tipo de reforma debemos introducir, en el sistema educacional actual de Chile, que pueda redundar con vistas a esa totalidad de la que hablaba.

Podría citar un ejemplo, que tal vez venga al caso en un nivel teórico.

La semana pasada estuve en el «Manuel de Salas». Tenía una reunión con profesores y estudiantes y otra con profesores. Allí me plantearon la misma crítica que aquí. Para mí fue una satisfacción inmensa ver lo que están haciendo. Los alumnos se dividen en grupos en función de su preocupación de estudiar lo concreto. Y, en concreto, estudiar lo que se está haciendo en Chile hoy, en el campo de alfabetización de adultos, en el campo de la salud, en el campo de la vivienda, etc. Esos alumnos van al mundo, van al contexto obrero y hacen sus análisis de esto. Toman notas. Después vuelven al contexto teórico.

Lo que están haciendo es una teoría dialéctica del conocimiento, estableciendo una vinculación dialéctica entre el contexto teórico y el contexto concreto.

Indudablemente, estos jóvenes que están envueltos en ese proceso están cambiando su percepción de la realidad. En último término, esos niños están poniendo en práctica, sin saberlo, la teoría del conocimiento de Mao Tse-tung, que se basa principalmente en que todo conocimiento parte de la sensibilidad pero, si se queda al nivel de la sensibilidad, no se constituye en saber. Porque sólo se transforma en conocimiento en la medida en que, superando el nivel de la sensibilidad, alcanza la razón de actuar.

Lo que sí creo es que nosotros, con una opción verbalizada, no estamos haciendo uso del aparato burgués revolucionario.

Yo encuentro que es muy viable hacer una pedagogía revolucionaria en Chile hoy. Desde un punto de vista sistemático, reformar el sistema educacional en Chile y transformarlo en sistema revolucionario es imposible por una serie de razones que sería muy fácil analizar aquí entre nosotros.

En primer lugar, la educación es altamente ideológica; es más fácil liquidar el latifundio en 1972 en Chile que el «latifundio» cultural.

Segundo, partir de la imposibilidad de hacerlo hoy, porque la formación revolucionaria del sistema educativo sólo se da cuando se hace la infraestructura de la sociedad en que los medios de producción pasan de las manos de una clase a la otra. Esa es la revolución, ¿no?

Fue así, incluso, como definió Lenin a la revolución. En este momento, entonces, se abre la posibilidad objetiva para la transformación radical de la educación sistemática, pero no significa todavía que se pueda hacer, porque, por otro lado, existe lo siguiente: todos los educadores, o el 99,9% de ellos, están ideologizados. Uno busca los cuadros humanos y no los tiene. Se plantearía un problema terrible, que sería preguntarse: ¿no haremos nada en la educación hoy?

En primer lugar, me parece que el gran error de la educación revolucionaria en Chile hoy, es haberse hecho fuera del sistema, a través de los partidos y dentro de ciertas dimensiones del sistema a través de la acción, en el campo de la educación de adultos, por ejemplo. Necesitaríamos saber si es posible también, dentro del sistema, en algunos aspectos.

Esto es una reforma que puede tener resultados indudablemente fantásticos. Y es en ese sentido donde yo encuentro que es posible.

Ahora, si piensas que sería posible nombrar un ministro de educación en el país, que al día siguiente cierre todas las universidades y diga: ahora vamos a estudiar todo esto con las masas

populares y cambiar los criterios de ingreso en la universidad, y después reabrimos las universidades; esto es imposible, porque ni siquiera habría personal para esto. Esto es lo que se hace en China; pero después de cuántos años. En China, para entrar en una universidad no es el profesor quien te examina, es la masa popular. Pero lo hace porque tú tienes tres años de trabajo manual en una fábrica y revelaste en esos tres años una habilidad política. Pero hacer esto aquí no sería posible, pues tal vez daría como resultado la expulsión de la universidad de los hijos de los líderes revolucionarios.

Hace algunos años dijiste que, en cierta medida, la concentración era un método de acción que implicaba una acción ideológica como cualquier otra acción humana. Ahora quiero referirme un poco a la llamada investigación científica; sabes que existen muchas posiciones frente al problema de cómo conocer una determinada realidad. En ciencias sociales, en ciencias humanas, se dice que los objetos se pueden conocer en forma similar a como se conocen los objetos o los fenómenos naturales. Hace algunos años desarrollaste también una investigación de carácter científico, para conocer la percepción que tenían los campesinos de su realidad. En esta investigación se postuló toda una nueva perspectiva, un nuevo enfoque y, en cierta medida, marca un nuevo método en la investigación y se postuló la investigación como método de acción, o sea, como una forma de actuar sobre una realidad para transformarla. Aquí, como en otras partes, hay una pugna muy grande frente a esta materia. Me gustaría saber qué piensas sobre eso, y cómo ves el problema de la investigación referido a este punto, y me interesa saber su relación con la concientización.

Me parece que la llamada neutralidad de la ciencia no existe. La imparcialidad de los científicos, tampoco. Y no existe ni una ni otra, en la medida misma en que no hay acción humana desprovista de intención de objetivos, de caminos de búsqueda; no hay ningún ser humano ahistórico, ni apolítico. Eso no significa, sin embargo, que debamos confundir la no neutralidad de la ciencia con la falta de rigor sistemático, serio, profundo y científico en la búsqueda de la verdad que se quiere conocer; son dos cosas completamente distintas. El hecho, por ejemplo, de que yo no sea neutral al investigar, no significa que deba mistificar la realidad que quiero conocer, porque, incluso haciendo tal cosa, dejaría de ser crítico también. Pues el investigador crítico quiere la verdad de la realidad, y no adecuar la verdad de la realidad a su verdad. Entonces, el hombre crítico no puede contestar al mito de la

neutralidad de la ciencia como el desvirtuamiento de la verdad de la realidad que él busca conocer. Por el contrario, cuanto más comprometido me encuentro, más quiero la verdad objetiva.

Por ejemplo, vamos a admitir que estoy altamente empeñado en un proceso político, en el cual tendría opción y necesito hacer una investigación sobre la situación económica del país cuyas estructuras me gustaría cambiar. Yo sé que hay una relación entre la demanda económica de la sociedad en estos momentos y la expectación de las masas populares de participar en el circuito económico y por tanto, esperanzadas en esa participación (cuanto más esperanzadas estén las masas populares a un nivel de ausencia de conciencia de clases, y por tanto a un nivel de conciencia de clases de sí y no de clases para sí, cuanto más expectantes estén, menos aceptarán comprometerse históricamente en el proceso de transformación radical de esta sociedad; porque si yo tengo una profunda esperanza de sentarme en esta mesa, por qué diablos voy yo a pensar en cambiar esta sala. Claro que quiero participar de este sistema, y no destrozarlo). Entonces vamos a admitir que soy un sociólogo o un economista y quiero hacer una investigación sobre cómo anda el proceso de modernización (no me gustaría decir «de desarrollo») de la sociedad, y ver cómo permite una acción revolucioaria (yo tengo una opción revolucionaria); entonces, no acepto la neutralidad de la ciencia; precisamente, por mi mente científica, estoy haciendo una investigación porque realmente tengo interés en conocer la realidad para transformarla. Esto no significa, sin embargo, que deba distorsionar los análisis de esa realidad para educar mi intención revolucionaria con datos que no son reales. Por eso insisto: no critico la neutralidad de la ciencia; no critico la neutralidad de los científicos; sino que indico aquí lo que siempre digo: «toda neutralidad afirmada, es una opción escondida»; no puede ser de otra forma. Esto no significa que el científico social, para quedarse con esto, deba someter su trabajo científico para desvirtuar la realidad, que busca conocer, a su acción política e ideológica. Lo que tiene que hacer es poner su ciencia al servicio de su acción política y esto lo hacen todos porque aquéllos que dicen que no lo hacen, lo están haciendo, precisamente por asumir una neutralidad que no existe. Chomsky escribió un espléndido ensayo en Estados Unidos, en cuyos primeros capítulos analiza esta neutralidad. Y recientemente, en París, un matemático francés, de origen alemán, que trabaja en el Instituto de altos estudios de investigación científica ha dado una entrevista en que dice: «Finalmente, después de X años de ser científico, analista e investigador, he descubierto que estaba trabajando contra los intereses del pueblo; he servido

a los intereses militares y de una élite y hoy no soy ya investigador de ese Instituto». Este es un tema que yo ni siquiera discuto, porque me parece de una objetividad fantástica. Los propios métodos de investigación... suelo decir que hay que preguntar: ¿quiénes conocen en la investigación? ¿a quiénes sirve ese conocer? ¿con quiénes se conoce? ¿contra quiénes se conoce? ¿cómo se conoce? ¿por qué se conoce? ¿para qué?

Vamos a descubrir que estas preguntas nos llevan a la clarificación de una epistemología; no se puede pensar en una investigación sin pensar en esta apistemología, y hay una teoría del conocimiento implícita en todo análisis, en toda investigación, pero hay «epistemología» y «epistemologías», pues no hay una sola epistemología, hay formas de conocer.

En el tercer capítulo de la *Pedagogía del oprimido*, donde se plantea como hipótesis una metodología de investigación participada, intenté denunciar una investigación no participante. Si voy a tratar de conocer la realidad campesina, tengo que buscar con ellos, con los campesinos, y no sobre ellos, ni contra ellos, Por otro lado, no se puede pretender que el comportamiento del científico social sea el mismo del científico natural. El propio hombre que analiza la naturaleza no está analizando algo estático. Este es un problema que se plantea también en la física, es lo natural: la presencia misma del investigador, que cambia. Si trasladamos esto al nivel de lo humano, ¿dónde queda la objetividad? En primer lugar, pregunté: ¿será que existe objetividad sin subjetividad? No están dualizadas en la percepción dialéctica de la realidad. Toda subjetividad es objetividad y viceversa. Hay una unidad dialéctica entre las dos. Sin embargo, hay un trabajo tremendo, hay dificultades de índole ideológicas para que conformemos a un grupo de científicos sociales; todos nosotros estamos convulsionados por esto. Yo diría también que no todos los científicos sociales que defienden esta posición lo hacen sabiendo (por interés mezquino); no lo hacen ideologizados; están convencidos de su neutralidad; yo creo que nadie puede permanecer neutro, incluso por la misma razón de su trabajo científico, de su investigación. Considero inmoral al científico que no se preocupa por lo que se puede hacer con los resultados de su trabajo.

¿Qué opina de quienes afirman en este momento que no vale la pena investigar científicamente las características de un sistema que no corresponde a una realidad determinada y que, por tanto, debería ser reformado o totalmente cambiado?

En este momento hay ciertos pensadores y científicos sociales dedicados a la educación, que están cuestionando todo el sistema de educación e insistiendo en que no vale la pena perder el tiempo en investigar científicamente este sistema que tiene que ser reformado, porque no vale la pena seguir con él, porque los productos que está arrojando son productos que en realidad deforman en vez de reformarlo.

De tu pregunta se puede llegar a Illich, a quien yo hago una crítica. Indudablemente, Illich es un hombre genial. Y en los próximos cincuenta años, cualquier historiador de la cultura, de la educación, tendrá que decir que Illich existió, indudablemente. Pero no hay que esperar esos cincuenta años para hacer una crítica fundamental a Illich.

Cuando él plantea todo el problema de la desescolarización, a mi juicio cae en un error. El se niega constantemente a discutir la cuestión ideológica, y es precisamente por esa razón por la que, a mi juicio, no puede alcanzar la totalidad del fenómeno que analiza. La impresión que se tiene al estudiar a Illich, es que la escuela como institución aparece como si tuviera una esencia demoníaca (es un ente demoníaco), lo que equivale a decir que es inmutable, porque es una esencia metafísica, algo que no se cambia. Y si tiene una esencia demoníaca, hay que superarla y hay que suprimirla.

Existen ciertos hechos concretos en los que se basa para decir esto. Sólo que estos no se miran ideológicamente. Por ejemplo, se mira la escuela en una sociedad (anterior, muy anterior a la burguesa) en la que apareció como institución. Esto ocurrió cuando las sociedades primitivas posibilitaron la aparición del mago y del sacerdote.

La tarea del docente aparece como la del sacerdote, el mago del grupo, de la comunidad humana. Y durante siglos está en manos de los magos. Solamente en la Grecia antigua (la homérica) la educación salió de las manos de los magos y pasó a boca de los poetas. Desde esa época, la actividad docente se estableció como institución, como un sistema de control social.

Pero si uno estudia ahora, en nuestros días, la escuela en la sociedad de clases, encuentra que la escuela es indiscutiblemente, como ha dicho Illich, un instrumento de control social. Y si echamos una ojeada a ciertos países socialistas, lo es también. Entonces ¿cuál es la conclusión a que llega Illich?

Si la escuela tuvo y sigue teniendo en la sociedad burguesa una gran capacidad de impacto como instrumento de control social, entonces es que metafísicamente es mala, tiene una naturaleza diabólica, demoníaca.

A mi juicio, sólo al analizar la fuerza ideológica que está por detrás de la escuela como institución social puedo comprender lo que está siendo, pero puede dejar de ser. Y aunque en un país que hizo su revolución socialista, la escuela siga reproduciendo durante mucho tiempo a la escuela anterior, la explicación científica para esto está en lo que un autor ha llamado «dialéctica de la sobredeterminación»: la vieja superestructura de la sociedad que fue cambiada y que sigue preservándose en contradicción con la nueva infraestructura ahora en constitución. Durante mucho tiempo esta contradicción se mantiene, y, como dice otro autor que analiza las universidades y la escuela como fábrica de ideologías, lo que pasa es que la educación sistemática es el último bastión en caer.

Volviendo a la pregunta, diría que sí y no. Puede parecer una respuesta vacía, pero quiero explicarme. En primer lugar, no es la escuela la que cambia la sociedad, sino la sociedad la que hace a la escuela, y, al hacer la escuela, se hace con ésta, dialécticamente. Segundo: hay sin embargo áreas —que desde luego no son neutras— que pueden y deben ser analizadas y estudiadas hoy, incluso en Chile. Yo confieso que, aunque comprenda los momentos de activismo de una sociedad, tengo un miedo tremendo al activismo; se demora mucho, se prolonga mucho, porque creo que incluso la revolución, es un acto de saber, un acto de conocimiento. No se puede transformar la escuela, simplemente con pasos mágicos. Hay que conocer el papel de los teóricos, en el bueno y legítimo sentido de la palabra, es indudable, indiscutible. Hay que tener (esto es marxista también) práctica, y teoría. Lo que no es posible es tener una falsa teoría, como ese «bla bla bla» que se desvincula de la práctica.

Ahora bien, lo que no es viable es que se pretenda hacer investigaciones que no tengan nada que ver con la realidad inmediata, con los intereses más concretos que se plantean en el país. Yo no sería capaz de dar ahora un ejemplo, en el campo de la pedagogía, pero lo daría en el campo de la biología. Se produjo en Brasil, en la universidad donde yo era profesor hace quince años.

Un profesor de la facultad de medicina de Recife se propuso investigar, en el campo de la fisiología, por qué ese animal llamado «perezoso» se pasa diez años durmiendo. Quería estudiar las glándulas endocrinas para detectar su pereza. Un profesor de Harvard podría hacer lo mismo, aunque se le llamaría loco. Pero lo que no es posible es que en el nordeste de Brasil, donde la expectativa media de vida humana es de veintisiete años, haya un profesor que se proponga semejante investigación.

Se está insistiendo, precisamente a partir de ciertas posiciones de Illich, en que lo importante dentro de la educación y de la escuela, lo criticable dentro de la escuela, no es el problema del contenido, que es una especie de cosa neutra, sino el problema de la forma, y que es la forma la que puede llegar incluso a modificar las conductas.

Pues bien, yo diría lo siguiente: parto de la postura de no separar la forma del contenido. Encuentro que hay una unidad dialéctica, la misma que hay entre contenido y método. Desde el momento en que separo los métodos, los caminos, los objetos, los contenidos, los separo en sí y los separo también de la claridad y de la intención del educador, que en este caso es política y es ideológica. Entonces comprendo la realidad y caigo en equívocos. De esta manera, no creo que el problema se reduzca a una simple transformación de la forma, como tampoco a tomar un nuevo contenido y echarlo dentro de un viejo depósito que tampoco funciona. No funciona, porque la unidad dialéctica que hay entre el contenido y el método es indisoluble.

Voy a ofrecer un ejemplo a nivel teórico, pero que esclarece. En un momento dado, yo defino el conocimiento como algo estático, concluido y finalizado. Por ejemplo, si tomo el conocimiento científico existente sobre los cigarrillos, pero lo separo del conocimiento que todavía puede producirse en torno a él.

Asumir un conocimiento existente así, como algo concluido, me lleva a adoptar una posición determinada y a dividir también la sociedad entre los que poseen ese conocimiento y los que no lo poseen.

En este momento tengo una teoría del conocimiento. Y mi práctica pedagógica, en adelante, estará condicionada por la epistemología, por esta teoría del conocimiento asumida. Yo poseo el conocimiento existente, tú no lo posees. Entonces, mi práctica pedagógica consiste en transferirte el conocimiento que yo conozco, porque tú no lo conoces.

Sin embargo, yo parto de una percepción diferente de la realidad y esto implica una ideología. La percepción anterior es típicamente dominante.

Tanto la percepción como la práctica pedagógica que se deduce de ella corresponden a una sociedad de clases. Con eso, sin embargo, no quiero decir que una vez hecha la revolución, esto cambie automáticamente, no.

Pero ¿qué pasa si no distingo el conocimiento existente, si no lo separo del acto de conocer lo nuevo? No hay ningún conocimiento existente que no haya nacido de otro conocimiento que antes no existía y que al existir hoy, superó a otro que existía

antes. Pero este conocimiento nesesita de uno mejor que lo reemplace, pues todo conocimiento existente está esperando ser superado. Entonces, en este mismo momento no puedo separar el conocimiento que aún no existe. Por tanto descubro que el conocimiento, en lugar de ser un hecho, es un proceso, y descubro que es un proceso que resulta de la praxis de los seres humanos sobre la realidad que ellos transforman, y ahí descubro que la teoría de ese propio conocimiento no puede proceder de lo existente de este conocimiento, sino que es la práctica la que me va a dar la teoría de la práctica y, por tanto, la teoría del conocimiento, que me hace conocer. En ese momento, pues, no puedo separar ya aquellos que saben de aquellos que no saben, transformando a los primeros en poseedores de un conocimiento existente para transferirlo a aquellos que no saben. Por ello, para mí ahora conocer es buscar en comunión a través de la praxis que analizo.

Esto es lo que constituye la unidad entre teoría y práctica, y no la separación de ellas. Esto es lo que la universidad no hace, porque las universidades parten de la falsa, ingenua e ideológica concepción del conocimiento existente como algo poseído.

Entonces, la cuestión de la escuela no es tanto la de preguntar si un contenido nuevo va a cambiar las cosas, sino que hay que hacer una reformulación desde el comienzo. Pero toda esta reformulación, que te demanda un origen, encuentra que el punto de partida está en el poder. Si no tienes poder, no haces esto a nivel de tu casa.

III

METODOLOGIA DE LA ALFABETIZACION PROBLEMATIZADORA

Estudio preliminar
Alfabetización problematizadora, investigación temática y proceso de concientización

Carlos Alberto Torres

1. *Metodología y concientización* [1]

El proceso de investigación pedagógica que abre todo el esquema metodológico de la investigación-alfabetización problematizadora tiene un objetivo inmediato: el lenguaje del pueblo. El objeto de la investigación temática es la creación cultural de la comunidad alfabetizanda que se expresa en su lenguaje. El estudio del lenguaje parte del supuesto de que éste es la expresión del pensamiento de la comunidad sobre su realidad. La acción de una comunidad sobre la realidad objetiva condiciona su pensamiento sobre dicha realidad; a su vez, este pensamiento elabora un conocimiento (ideológico) que se expresa en formas lingüísticas. Estas formas lingüísticas no son sólo expresión de la elaboración o construcción del pensamiento popular, sino que son también la expresión de la construcción de un pensar popular en cuanto orientación para la acción o praxis sobre dicha realidad objetiva.

El núcleo didáctico de la alfabetización problematizadora [2] ideada por Paulo Freire se basa entonces en una íntima relación

1. Los dos primeros apartados de este estudio preliminar aparecían ya en *Metodología de la alfabetización problematizadora de Paulo Freire. Notas sober metodología y proceso de concientización en América latina:* Logos (México) 15 (1977) 103-109.

2. Como bibliografía mínima sobre el proceso metodológico, cf. nuestra introducción a *La praxis educativa de Paulo Freire*, México 1978, 172.

entre investigación y educación. La filosofía de la alfabetización problematizadora implica que pueblo e investigadores realicen una tarea conjunta. En términos muy generales, las fases de dicho método abarcan, primero, el «sorprender» el contexto existencial-referencial del área o comunidad donde se llevarán a cabo las tareas alfabetizadoras o post-alfabetizadoras, según sea el caso; luego, descubrir la forma de construcción del pensamiento por los sectores populares para, finalmente, desarrollar una tarea dialéctica y dialógica donde, pueblo y equipo de investigación intentan objetivizar y desafiarse mutuamente (con el *objectum*) confrontándose con los contenidos existenciales descubiertos. Freire afirma:

> «Creo que en el fondo investigar la temática significativa es investigar el pensamiento-lenguaje de los hombres, referido dialécticamente a su realidad. Por ello mismo, ésta no es solamente lo empírico, lo concreto, sino eso más la percepción que de ello están teniendo los hombres. De ahí que esta investigación busque alcanzar los temas generadores a través del conocimiento crítico de cómo se están dando las relaciones hombre-mundo. Estos temas, conocidos en su interacción, constituyen el universo temático que se define como las orientaciones valorativas de los hombres, en que se explicita su percepción del mundo y que condiciona sus formas de comportamiento. De esta manera, el movimiento dialéctico que anima la acción cultural, de naturaleza humanística, tiene en la investigación temática uno de sus momentos. En la medida, sin embargo, en que ésta es una forma inacabada, la propia comunidad continúa investigándose y así llega a transformarse, a través de la creación de nuevos valores culturales propios, cuya síntesis se lleva a cabo por medio de su acción misma. En este sentido, investigación temática y educación como acción cultural liberadora son dimensiones de un solo proceso. Cuanto más investigamos el pensamiento-lenguaje-acción de los campesinos, tanto más educamos y nos educamos. Cuanto más le devolvemos su temática significativa en forma organizada y a través de la problematización, tanto más seguimos educando, educándonos e investigando [3].

Este breve texto es de una riqueza inapreciable. No sólo Freire expone aquí la unión de su antropología política (y por ende el proceso concientizador) con la metodología de la alfabetización problematizadora, sino que relaciona también ciertos conceptos fundamentales de la investigación temática («temas generadores», «universo temático») con los fundamentos pedagógicos del proceso (la «acción cultural liberadora»).

3. Cf. P. Freire, *Acción cultural liberadora:* Víspera (Montevideo) 10 (1969) 26: incluido también en la antología de textos de la primera parte de este mismo volumen.

Quizá convenga anticipar, a título de marco contextual inicial, algunas conclusiones generales sobre la pedagogía investigadora freireana, en las cuales se refleja claramente la unidad del proceso metodológico con el proceso concientizador.

2. *Bases metodológicas de la concientización*

1. La investigación temática no parte de considerar a los individuos del área alfabetizanda y a la comunidad geográficamente limitada en sí misma, como un objeto de investigación. Por el contrario, es un proyecto investigador que realiza, como «cierre de campo» (sistematización del marco teórico y sus referentes empíricos en términos secuenciales para articular el proceso metodológico y técnico), una constante aproximación a la realidad. Una aproximación que gráficamente puede describirse como en espiral, siempre se está volviendo, desde distintos enfoques (lingüístico, sociológico, pedagógico, matemático, psicológico, etc.) [4] sobre el mismo proceso de texturización (los segmentos lingüíticos del pueblo), pero es una vuelta donde la participación del educando-educador es decisiva.

En otras palabras: no se emprende un proceso de investigación pergeñado desde un escritorio, objetivando a los hombres, sus relaciones sociales y naturales, sus contradicciones, etc., sino que se van logrando sucesivas aproximaciones al conjunto de la comunidad (a la cual, en términos lingüísticos, se la puede denominar «texto»), aproximaciones que incluyen distintos cortes temporales (es decir, mediante un proceso metodológico que combina lo diacrónico-sincrónico) y distintos enfoques científicos. Sin embargo, desde el momento en que, hacia los inicios de la investigación, están participando ya en los «círculos de investigación» los futuros alfabetizandos (hablando estríctamente), nos encontramos con que el proceso pedagógico está operando ya en esta primera fase de *investigación descriptiva.*

2. Dado que los objetivos son extroyectar la sombra del opresor de la conciencia oprimida, a partir de considerar crítica-

4. El primer equipo interdisciplinario que Freire formó en Chile, en el marco del ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación en la Reforma Agraria) durante el gobierno de Frei, en febrero de 1968, estaba constituido por José Luis Fiori (filósofo), María Edy Ferrara (socióloga), Sergio Villegas (pedagogo), Odilio Freidrich (experto de la FAO), Margarita Depetris (psicólogo), M.ª Elena del Jordán (especialista en teoría de conjuntos), Martine Hugues (lingüista) y Marcela Gajardo (especialista en fundamentos sociológicos de la educación), además del propio Freire como coordinador.

mente las percepciones iniciales (ideológicas) que tienen los hombres, y a la vez, considerar existencialmente el hacer humano como un hacer cultural; el contenido obtenido del «objeto de investigación» no queda, en ninguna instancia del proceso, totalmente en manos de investigadores eruditos, sino que es devuelto *organizado* a los sectores sociales subordinados (populares). Esta devolución organizada tiene por motivo proveer a los sectores sociales subordinados de un mínimo instrumento para los diálogos descodificadores, donde se busca obtener la «percepción de la percepción anterior, y el conocimiento del conocimiento anterior». Freire relaciona este proceso con la *arqueología de la conciencia.* He aquí otro punto de contacto entre los procesos colectivos, los procesos comunitarios y los procesos individuales.

La comunidad alfabetizanda no descubre mágicamente la concientización; por el contrario, vuelve simplemente a las fuentes de lo que Teilhard de Chardin denominó la *hominización,* esto es, el crecimiento y complejización de la conciencia humana en el marco del mundo material. Esta íntima relación hombre-mundo (verdadero pilar del proceso metodológico-concientizador) es la base de la pedagogía dialógica. Expliquémonos.

El proceso que Freire llama arqueología de la conciencia (que no es yuxtaposición de datos en la conciencia sino el resultado de operaciones de pensamiento que generalizan metódicamente la experiencia) es un proceso por el cual, al revisar el alfabetizando su comportamiento y percepción del mundo, descubre, por una parte su consistencia cultural: su hacer cultural y su ser hombre-cultura; por la otra, descubre no sólo las razones de su histórico impedimento para auto-reconocerse como ser cultural (que Freire expone alternativamente en términos de «cultura del silencio» o de la «imposibilidad de pronunciar su palabra que implica pronunciar el mundo») sino los mecanismos de dominación a los que se encuentra sujeto y, sobre todo, la forma de traspasar, trasponer el umbral de las *situaciones límites* (término que Freire toma de Karl Jaspers) y poder lanzarse hacia el *inédito viable:* la futuridad que debe ser construida por los hombres.

Esta devolución organizada del contexto referencial-existencial «sorprendido» es el primer punto de contacto entre el proceso metodológico y el proceso concientizador (es, simplemente, la concretización práctica de los supuestos antropológicos freireanos) [5].

3. Planteados los objetivos y propósitos del método problematizador, así como su relación inmediata con el proceso concientizador, queda mencionar, a grandes rasgos, la impronta metodológica específica [6].

a) Frente a una realidad concebida como dinámica y relacional (compuesta de intersubjetividades) el modo de conocerlo tendrá que reflejar esa realidad. Por consiguiente, el método de conocimiento, para esa realidad cambiante y dinámica, debe ser un método cambiante y dinámico también.

b) Dado que es una realidad relacional, posee las *contradicciones interhumanas* (que en el modo de producción capitalista se expresan como contradicción opresores-oprimidos), así como las *contradicciones naturales básicas* (que se pueden exponer como dominar o subordinarse a la naturaleza) y las *contradicciones sociales fundamentales* (que en el modo de producción capitalista se expresan como producción social y apropiación privada de la producción). Este tríptico contradictorial implica que, a pesar del manido y a menudo irrestricto uso del término, dicha realidad es una realidad *dialéctica;* por consiguiente, para conocerla es imprescindible un método dialéctico.

c) Dado que dicha realidad, en su confirmación actual es la condensación de un proceso orgánico-histórico, se necesita un método que en forma sincrónica-diacrónica, haga diferentes cortes temporales en un proceso longitudinal, cuya futuridad se encuentra ya en el hoy que recoge el ayer.

d) Finalmente, ya que interesa que los hombres puedan decir su palabra, el método debe basarse, en su estructura básica, en una perspectiva donde los interlocutores, manteniendo una relación permanentemente horizontal y en ninguna medida vertical (ya que presupone una situación de dominio) se desafíen mutuamente en un proceso de aprendizaje que, una vez comenzado, no termina nunca. Esto es lo que Freire quiere decir cuando afirma en *Pedagogía del oprimido* que «nadie educa a nadie, nadie se educa sólo, todos nos educamos en comunidad».

En suma, entonces, un método cambiante y dinámico, dialéctico, sincrónico-diacrónico y dialogal. Estos caracteres, expuestos rápidamente, califican la estructura del método de la alfabetización problematizadora.

Sólo queda por considerar, en esta relación (que no es identidad, por supuesto) del método problematizador y el proceso concientizador, los niveles del método.

5. Cf. el apéndice a *Los rasgos antropológicos del educando oprimido,* tercer capítulo de nuestro libro *Paulo Freire. Pedagogía y sociedad,* México 1978.

6. Nos hemos inspirado, en este punto, en las distinciones que proponen J. B. Pinto y otros en *Metodología de la investigación temática. Supuestos teóricos y desarrollo,* Bogotá 1970.

4. En términos muy generales se puede decir que posee tres niveles distintos: 1) descriptivo, 2) analítico-reductivo y 3) histórico-genético.

En el primer nivel se pueden utilizar todos los recursos técnicos usuales (encuesta, datos de registro, observación participante, cuestionario, etc.) ya que sólo pretende una aproximación descriptiva al área y a sus pobladores.

El segundo nivel, en el que se busca la cosmovisión popular del área alfabetizanda, implica un trabajo de exploración más profundo, donde las técnicas de reducción, codificación y descodificación producen sentido, si se tiene presente que el método parte del supuesto de que el área a investigar es una parte de un todo (totalidad concreta) y que, a la vez, el ámbito conciencial de la tarea (el universo temático) es una micro-parte de ese todo, inmerso en una totalidad mayor. Es, por tanto, un supuesto holístico.

Este convencimiento implica que hay que reducir (parcelar) una realidad, pero bajo el supuesto de que dicha parcelación estará expresando (analíticamente) las tendencias generales de la totalidad concreta desde donde se parte, y que dicha parcelación, finalmente, se reintegrará en un todo recompuesto. Es un nivel cualitativamente más rico que el anterior, además de mucho más complejo.

El tercer nivel, recoge los elementos del corte sincrónico (vertical) anterior, en términos de reducciones centrales (bajo un cierto código) pero busca conectarlo diacrónicamente (horizontal, serie temporal) en el proceso histórico donde cobraron vida las secuencias anteriormente recortadas. Este tercer nivel de conocimiento de la realidad completa, en términos gnoseológicos, el esquema básico de la metodología problematizadora. Aunque pareciera que estos tres niveles de conocimiento gnoseológico son cronológicos (es decir, reflejan pasos o secuencias de la alfabetización problematizadora), no es así. Los pasos de la alfabetización problematizadora se podrían resumir de la siguiente manera: 1) investigación descriptiva, 2) tematización-programática y 3) problematización-pragmática: estos pasos, ya de tipo cronológico-secuenciales, incorporan permanentemente los mencionados niveles de conocimiento en cada secuencia temporal.

La complejidad de todo lo dicho puede resumirse en una frase que Freire toma de Mao-Tse-tung: «devolver organizado al pueblo lo que de éste se ha recogido disperso». Sin embargo, cabe recordar que esta *devolución* a los sectores sociales oprimidos no supone una *donación gratuita* de los investigadores hacia aquellos, sino una conquista cultural del pueblo, durante la puesta en práctica de un contexto dialógico en los *círculos de cultura.*

3. *Método psico-social, educación y ciencias sociales*

¿El método psico-social de alfabetización de adultos es un método exclusivamente pedagógico, o tiene algún tipo de relación con los métodos de investigación en ciencias sociales?

El proceso de la investigación social es, básicamente, la interligazón de tres operaciones, cada una de las cuales se relaciona en forma específica con el *concreto real*, síntesis de múltiples determinaciones o unidad de lo diverso[7].

Primero, la delimitación de un conjunto o sistema teórico particular, a partir del cual —en cuanto *marco teórico*— pueda plantearse el investigador el «problema de investigación», como objeto de estudio. Esta delimitación de un sistema teórico particular forma parte del proceso de aprendizaje del investigador que va incorporándolo como *background* teórico, pero aunque proporcione las grandes líneas directrices de su pensamiento, no significa en modo alguno que, teóricamente, todas las posibles determinaciones de la realidad estén contempladas e incluidas en éste y, aún más, que haya respuesta para todas las demandas e interrogantes que surgen de la realidad.

En esa medida, es decir, en tanto y en cuanto la investigación social habilita para plantearse más claramente una forma de interrogar la realidad empírica, una forma de plantear problemas y articular sistemáticamente una interpretación de esos problemas, en esa medida la investigación social es una actividad creativa.

Segundo, seleccionar ciertas hipótesis específicas sobre el fenómeno a estudiar. Por lo general, aquí operan desde los juicios de valor más elementales del investigador, a partir de seleccionar un problema para investigar y no otro, hasta la comprensión que tenga el investigador de la matriz teórica donde se articulan estas hipótesis. Estas hipótesis son siempre amplias, genéricas, ya que responden a una eminente reflexión teórica y, en este sentido, abstracta, despegada de la totalidad empírico-concreta. Pero desde el momento en que comienzan a confrontarse las hipótesis seleccionadas con el problema bajo análisis (pleno de historia, ambigüedad, dinamismo), las hipótesis comienzan a depurarse, ajustarse, tanto desde una perspectiva estrictamente *lógica* (esto es, afinar el nivel de observación-descripción del objeto bajo estudio, y comenzar a determinar su probable causalidad), como desde una perspectiva estríctamente *empírica* (selección de los indicadores más relevantes

7. Hemos expuesto con cierto detalle los diferentes enfoques metodológicos en las ciencias sociales en nuestra introducción a *La praxis educativa de Paulo Freire.*

después de determinar las variables más significativas). Aquí la definición del carácter mismo de la investigación debe explicitarse acabadamente.

Clásicamente se entiende que existen tres niveles posibles de investigación: los estudios formulatorios o exploratorios, los estudios descriptivos y los estudios de comprobación de hipótesis causales [8].

Los primeros revisten el carácter de investigaciones preliminares, que tienen como propósito desde familiarizar al investigador con el fenómeno a estudiar hasta aclarar conceptos, reunir información básica o formular más claramente las hipótesis iniciales de la investigación. Generalmente, este nivel supone desde un estudio detallado de la documentación existente sobre el problema hasta un contacto directo, experiencial, con la realidad empírico-social a investigar.

El segundo nivel, en cambio, consiste en describir un fenómeno o situación mediante el estudio del mismo para describir su estructura o estructuras subyacentes, efectuar la asociación probable de variables, describir formas de conducta e incluso tratar de predecir ulteriores desarrollos sociales, conductuales, políticos, etc., del fenómeno estudiado.

Finalmente, el tercer nivel, más complejo, es el nivel de la explicación científica [9]. Evidentemente, en esta brevísima presentación de algunos rudimentos básicos de la investigación social omitimos, por ser ajeno a nuestros propósitos, considerar la cuestión del método y métodos de conocimiento, el problema del acercamiento a la realidad, el problema de los diversos paradigmas teórico- metodológicos, etc., de suyo intrincados y sujetos a polémicas diversas [10].

El nivel de la explicación científica remite a la noción de formulación de leyes científicas sobre el problema estudiado, leyes que son recurrentes, constantes, repetitivas y mensurables en términos

8. La bibliografía existente sobre el particular es muy grande; citaremos sólo algunos de los títulos más significativos sobre investigación empírica: W. Goode-P.Hatt, *Methods in social research*, New York 1953;Cl. Seltiz, *Métodos de investigación en las relaciones sociales*, Madrid 1965; J. Galtung, *Teoría y métodos de la investigación social*, Buenos Aires 1966.

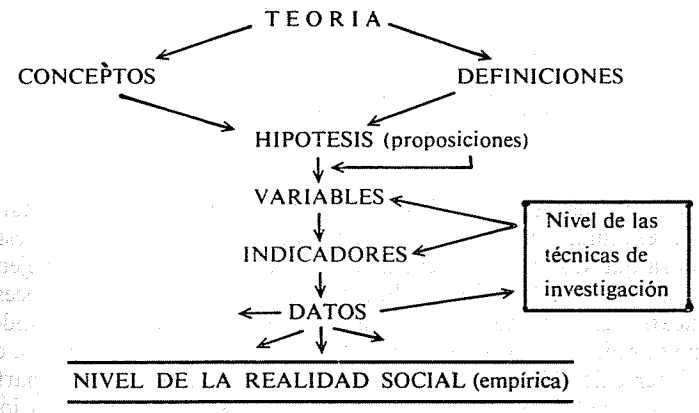
9. Entendemos por *ciencia* un conjunto de conocimientos racionales, ciertos o probables, obtenidos metódicamente, sistematizados y verificables, que hacen referencia a objetos de una naturaleza y que se pueden comunicar universalmente (esto es, que escapan en su formulación y proyección a las determinaciones histórico-concretas del caso estudiado, y pueden ser utilizados en otra circunstancia espacio-temporal, al menos como parte de la reflexión teórica sobre esta).

10. Entendemos que los elementos básicos de todo método científico (prescindiendo de las especificidades de cada enfoque) son los siguientes:

del fenómeno estudiado. Claro que esto supone considerar algún tipo de relación causal, en cuanto orden de sucesión determinado de un tipo de fenómeno, y con ello entramos en otro arduo problema de las ciencias sociales: la cuestión del *determinismo social*, que no debe entenderse, al igual que en ciencias naturales y físicas, como un determinismo causal, sino más bien como un determinismo funcional [11].

De esta manera, la relación entre fenómenos sociales se considera análoga a las relaciones que enlazan dos variables de una misma función: a todo valor de X corresponde un valor de Y. La noción de determinismo funcional ha sido enriquecida con la noción de determinismo estocástico, donde a cada valor de X corresponde una serie de valores de Y que van de un máximo a un mínimo, sin posibilidades de prever qué valor se dará en cada circunstancia.

De esta manera se supera la óptica unilateral de un solo factor causal para entrar en la perspectiva de una causación múltiple pero jerarquizada por niveles de importancia. De tal manera que se habla de condiciones necesarias y suficientes, condiciones contribuyentes, condiciones contingentes, condiciones alternativas, etc., para que se dé un fenómeno. Por supuesto, en este nivel de la investigación social, las implicaciones de carácter gnoseológico, ontológico, epistemológico o lógico adquieren una gran relevancia, ya que la posición que adopte el investigador en estos aspectos debe dirigir, no sólo el enfoque metodológico sino que, de alguna manera, enmarcan los resultados de la investigación. Esto adquiere doble importancia al considerar que la práctica científica no sólo



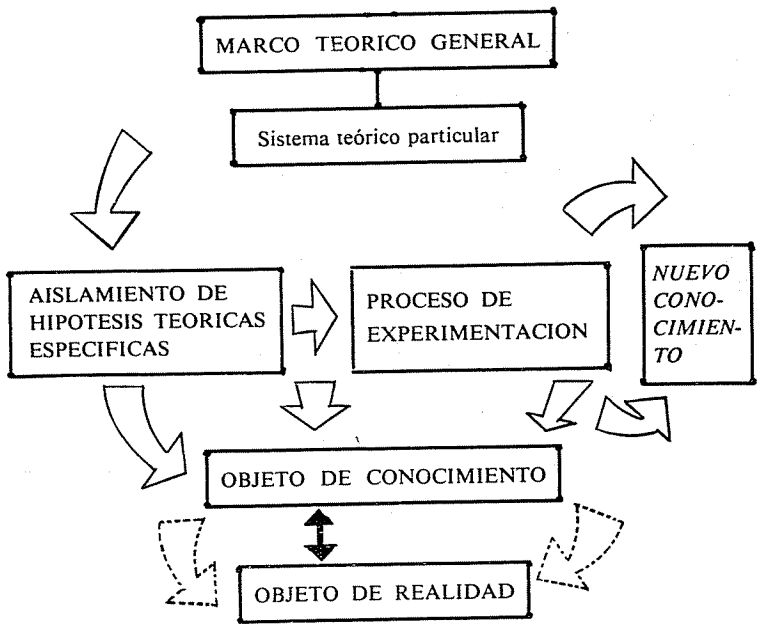
11. Cf. M. Duverger, *Método de las ciencias sociales*, Barcelona 1962

supera al conocimiento vulgar, sino que obtiene resultados muy diferentes de los otros niveles del conocimiento humano (verbigracia, la filosofía).

En *tercer* y último lugar, el investigador procede a experimentar (poner a prueba las hipótesis, verificarlas o falsificarlas) para articular una explicación, lo más satisfactoria posible del problema investigado.

Gráficamente este proceso puede indicarse de la siguiente forma:

PROCESO DE LA INVESTIGACION SOCIAL



Ahora bien, tal como hemos señalado al principio de este estudio preliminar, la pedagogía freireana es una pedagogía investigadora que sustenta sugerencias particulares (en el caso, por ejemplo, de la alfabetización de adultos), para llevar adelante el proceso educativo a partir de un conocimiento del área y del alfabetizando, pero también, a través de la creación de un nuevo conocimiento, de carácter colectivo, que se va entrelazando en la experiencia particular y social del educando, y a la vez, en términos comunitarios-sociales, en el proceso de concientización que el grupo desarrolla.

Podemos plantear ahora la cuestión inicial desde otro punto de vista: ¿qué relación hay entre el método psico-social, inspirado en la tarea educativa freireana y los métodos usuales en ciencias sociales? De otro modo, ¿existe algún tipo de conexiones entre el método psico-social y los métodos de las ciencias sociales? Aún más, ¿puede ser útil el método psico-social para la investigación social básica?

En principio cabe señalar que la *investigación temática* no se propone estudios de comprobación de hipótesis causales sino que se ubicaría en el campo de los *estudios descriptivos*. En segundo lugar, cabe remarcar que la puesta a prueba de las hipótesis surgidas del proceso metodológico freireano no pretenden verificarse o falsificarse en términos de creación de nuevo conocimiento teórico. Por el contrario, la verificación del nuevo conocimiento la da la práctica misma, es una validación por la praxis, pero a la vez, esta praxis (en el sentido más materialista del término), no es solamente el recurso para probar la verosimilitud de las hipótesis sino un proceso de permanente creación y recreación de conocimiento en el marco de la transformación cultural. El círculo investigativo se origina en el conocimiento socio-cultural, tiene su validación en la práctica pedagógica, y origina, finalmente, no sólo un nuevo conocimiento (en el proceso mismo de concientización-desmitificación) sino una nueva praxis dialéctica y dialógica, donde la imagen de un «inédito viable» que propone Freire parecería constituirse en el horizonte final (aunque inacabado) de la investigación pedagógica y la pedagogía investigadora.

En tercer lugar, y dado que el conocimiento social es acumulativo, el método psico-social de alfabetización de adultos no es «original», es decir, inexistente con anterioridad como enfoque metodológico-técnico, sino que se enlaza, en sus términos más generales (especialmente en las técnicas centrales de reducción, codificación y descodificación), con las *técnicas proyectivas* usuales en la investigación social, al menos desde la década de los cuarenta para determinar el contenido específico de las actitudes de un individuo hacia algún objeto social [12].

Así, entonces, existen los métodos proyectivos para el estudio de la personalidad, muchos de los cuales tienen su origen en las

12. Frank (1939), creador del término *técnica proyectiva*, lo define como «un método proyectivo... supone la presentación de una situación estimulante, preparada o elegida a causa de su significación para el sujeto, no en lo que el experimentador ha decidido arbitrariamente que debería significar... sino en lo que por sí signifique para la personalidad que dá o lo impone, su significado particular y específico así como la organización», citado por Cl. Selltiz, *o.c.*, 316.

investigaciones sobre psicología profunda realizadas por Freud desde una perspectiva eminentemente clínica y no académica, pero luego perfeccionadas en ámbitos académicos, como las técnicas de motivación y estímulos neutros, las técnicas verbales, por ejemplo la «asociación de palabras» de Carl Jung, usadas en investigación de mercado o las técnicas de Murrey y Morgan («completar relato y argumento») y las técnicas gráficas: test de Rorschach, test de dibujos en historietas (Fromme, 1941), el test de frustración de Rozennzwing, el test de información de Hammond (1948), etc. sin mencionar, desde la perspectiva macrosocial, las conocidas técnicas del psicodrama y del sociodrama.

Ahora bien, a pesar de contener elementos en común, hay en el método psicosocial dos aspectos que lo diferencian claramente de las técnicas proyectivas usuales. Primero, nace con una inspiración metodológica *para* la praxis educativa, pero *dentro* de una práctica educativa determinada en el momento de su aplicación. De esta manera, lejos de ser un método académico o clínico, es un método que unifica investigación con educación, es un método *eidético-operacional* [13]. Segundo, renuncia explícitamente a considerar los frutos del proceso investigador en el reducido marco de un grupo de especialistas y considerarse, en tanto producto de investigación, algo más que resultado preliminar a ser *confrontado* en la experiencia educativa práctica pero también *conferido* con quienes fueran «objeto» de la investigación (al menos en un tramo de ésta, el nivel descriptivo) y ahora son «sujetos» del diálogo.

De alguna manera este carácter eidético-operacional y de permanente problematización del *obiectum* [14] hacen del método psicosocial una técnica proyectiva pero con una impronta *política* muy clara, incoada no sólo en sus fundamentos [15] sino también en su aplicación práctica, como algunos críticos de Freire, desde una postura claramente antagónica, llegan a reconocer:

> ¿Puede utilizarse el método de Paulo Freire en la enseñanza? Nuestra respuesta anticipada es negativa. Trataremos de explicarlo. La novedad del método de Paulo Freire consiste precisamente en la concientización. Y ésta no puede utilizarse con ningún fin, por elevado que pretenda ser. Porque anula la inteligencia, porque en definitiva es una forma de lavado de cerebro que es siempre recusable, inaceptable. Porque niega la libertad del hombre. Utilizar la concientización, por ejemplo para la evangelización, es una violación de la conciencia humana tan reprobable como su utilización para el servicio de la praxis revolucionaria. Por ello «bautizar» la concientización es imposible e inadmisible. Recordemos que la contrarrevolución no es una revolución de signo contrario, sino lo contrario de la revolución, tal como observó Joseph de Maistre; por tanto, sus métodos (ahora me refiero a la concientización) no pueden ser utilizados, puesto que estos no son asépticos ni pueden hacerse neutrales [16].

Este pensamiento conservador, de cuño tomista, advierte —lúcidamente— que el método no sólo no es neutral, sino que al asociarse al proceso concientizador, en cuanto proceso desmitificador, no puede ser utilizado con fines domesticadores, de allí que el método sea denunciado como «instrumento de la praxis revolucionaria». La discusión en torno a esto la hicimos ya en la parte de este volumen dedicada a *Pedagogía y política.*

En resumen, entonces, la *investigación temática* aun cuando surja y tenga su aplicación lejos del ámbito estríctamente académico o clínico, puede ser recuperada por la práctica de la investigación social. Dos son los elementos que aporta a la investigación social y que, constituyen, en cierta medida su contribución más valiosa y con identidad más clara.

13. Proponemos este término, ya que lo *eidético* pretende expresar un conjunto de ideas-imágenes que dan una dirección y un contenido al camino metodológico que se pretende recorrer. Es decir, la neutralidad del método respecto de la filosofía que lo infunde es inexistente, ya que sus presupuestos más generales (diálogo, confrontación con la realidad existencial del educando, descubrimientos conjuntos, horizontalidad pedagógica, etc.), lejos de ser meramente supuestos para ejecutar una tarea *son* la tarea misma, forman parte esencial del esquema metodológico. Pero además el significado de lo *operacional* implica que entre método de conocimiento y método de modificación de la realidad (esto es, praxis social y educativa concreta), no hay separación. No existe un producto obtenido metódicamente que luego se proyecta en la praxis educativa; la perspectiva de investigación-educación problematizadora tiene tal unidad que, tanto el componente eidético del método, como el componente estrictamente operacional (conjunto de mediaciones técnicas) forman parte del mismo proceso educativo problematizador, se dan en el círculo de cultura, tienen por miembros a los mismos alfabetizandos y educadores, apuntan a un solo resultado: el desarrollo de la conciencia, la extroyección de las formas de sumisión, la generación de actividades prácticas que contribuyan a la modificación de las condiciones sociales de existencia de los alfabetizandos.

14. Utilizamos aquí el termino *obiectum* para designar a la vez, el conjunto de los alfabetizandos, sus experiencias existenciales y comunitarias, como el conjunto de condiciones sociales, políticas, económicas etc., donde la comunidad alfabetizanda esta inmersa. Este *obiectum* es la materia prima de la práctica dialéctica de la alfabetización problematizadora.

15. Sobre los fundamentos políticos y sus implicaciones en la tarea educativa, revísese la discusión que efectuamos en el estudio preliminar a la segunda parte de este mismo volumen.

16. Cf. E. Cantero, *Paulo Freire y la educación liberadora:* Verbo (1974) 44. Para este pensamiento, la educación liberadora: «no es otra cosa que el método utilizado para insertar al hombre, a todos los hombres, pues se pretende que su aplicación se generalice, hasta ser universal, en la lucha revolucionaria (en su genuino sentido marxista); el método para conseguir, mantener y perpetuar indefinidamente la transformación radical y permanente del mundo y del hombre, que es como Freire denomina lo que Lenin y Trotsky enunciaron como revolución contínua o revolución permanente».

Por una parte, al unificar investigación con educación, hace de los métodos proyectivos un auxiliar valioso en toda investigación que pretenda analizar comportamientos sociales y también modificaciones de conducta en una perspectiva praxeológica. Pero sobre todo, al encuadrarse en una perspectiva dialéctica del conocimiento [17] muestra cómo es posible la unidad de lo subjetivo-objetivo en el mismo *obiectum* y en el mismo resultado de la investigación (la codificación del universo temático). Por otra parte, y esto nos parece el aporte más significativo, hace que los resultados de la investigación, lejos de quedar enmarcado en un ámbito académico o «científico» vuelvan al campo de su génesis, esto es, sea devuelto a los individuos (que conforman parte de la materia prima de la investigación) de forma tal que la utilidad del «nuevo» conocimiento rebasa las mediaciones clásicas (el informe de investigación, el *paper*, el programa de planificación, etc), para informar, inmediatamente, la práctica social específica donde existe (el proceso de educación-alfabetización). Esto, sin duda, es un desafío para la investigación social; significa de alguna manera renunciar en gran medida a toda una experiencia clásica de investigación empírica, donde el objeto de investigación queda «inmaculado» desde la práctica de investigación, o al menos, una reorientación de la misma en alguna de sus dimensiones —verbigracia, la investigación aplicada—; significa, finalmente, que es posible articular una metodología dialéctica de la investigación con un constante *feed-back* entre objeto-sujetos de la investigación [18].

4. *Metodología de la investigación temática*

a) *Secuencias generales del método*

En el apartado segundo de este estudio preliminar, señalábamos que el método de la alfabetización problematizadora se podía resumir en tres secuencias cronológicas: 1) momento de la investigación descriptiva, 2) momento de tematización-programática, 3) momento de la problematización pragmática.

En la primera secuencia encontramos a su vez etapas diferenciadas: a) la determinación y reconocimiento del área-comunidad

17. Cf. J. B. Pinto, *o.c.*, 13 s.

18. Es evidente que la noción de *investigación dialéctica*, que pretende superar los aspectos hipotético-deductivos de la investigación empírica, está lejos de encontrarse fundada totalmente; falta considerar desde la cuestión de una *lógica dialéctica* hasta las *técnicas dialécticas* de un enfoque metodológico tal.

a investigar, b) la de investigación del universo temático de dicha comunidad (esto es, un inventario de las situaciones existenciales típicas) y c) la etapa de discusión de las codificaciones iniciales en los recientemente formados círculos de investigación.

La segunda secuencia es la secuencia didáctico-pedagógica por excelencia, donde se realiza el análisis y reducción, en sus unidades fundamentales, de la temática codificada. Esta secuencia tiene a su vez, dos etapas: a) análisis y reducción de contenidos y b) codificación temática y confección del material didáctico.

La tercera y última secuencia corresponde al momento problematizador, esto es, al momento de la aplicación del programa pedagógico. Esta secuencia, donde la temática es «devuelta» a los alfabetizandos, a través de un diálogo problematizador y reflexivo de la problemática, tiene a su vez, tres etapas: a) la etapa de motivación, presentación y discusión con la comunidad alfabetizanda del programa pedagógico a realizar, b) la etapa de la descodificación temática y c) la tercera y última etapa: la alfabetización.

A continuación proponemos un brevísimo esquema enunciativo sobre las secuencias del método, que esperamos contribuya a reflexionar sobre el material metodológico-técnico elaborado por Paulo Freire [19] para la implantación del método, y oriente la práctica pedagógica, en el mismo sentido que otros esquemas similares [20].

Se trata de un esquema enunciativo porque la práctica de la alfabetización problematizadora, con el dinamismo relacional que supone y la impronta dialógica que desarrolla, modifica necesaria-

19. Véase en particular los siguientes textos de Paulo Freire: *Investigación y metodología de la investigación del tema generador; A propósito del tema generador y del universo temático; Alfabetización de adultos y concientización*, todos ellos incluidos en esta antología, así como los textos contenidos en *Paulo Freire en América latina*, Buenos Aires 1974, especialmente los artículos *Consideraciones críticas en torno al acto de educar* y *Sugerencias para la aplicación del método en terreno*, colaboración con Velozo Farias. Gran parte de este material había sido publicado en *Contribución al proceso de concientización en América latina*, Montevideo 1968. Aparece por último, con pequeñas modificaciones, en *Sobre la acción cultural*, Santiago de Chile 1969,117. Finalmente, breves referencias al método se puede encontrar en *Metodo psico-social*, Río de Janeiro 1970.

20. Existen diversos trabajos sobre esta orientación. Los principales fueron recogidos en *Leitura crítica do Paulo Freire*, Sao Paulo 1978. Aparte de estos textos breves, existen otros textos que abordan aspectos particulares del método como *Fotomontaje. Una profundización del método Freire:* Revista de Educación Popular 1 (1974) 11-19. Desde una perspectiva teórico-metodológica puede consultarse J. B. Pinto, *Educación liberadora. Dimensión metodológica*, Bogotá 1973, 71. Finalmente, para considerar algunos aspectos relevantes del proceso del conocimiento humano y que pueden ser muy útiles para la implementación del método cf. J. Piaget, *La toma de conciencia*, Madrid 1976.

mente todos los esquemas *a priori* (útiles para la reflexión teórico-metodológica inicial pero verdaderos impedimentos cuando pretenden ser usados como «recetarios» o «guías» para la acción directa), y no sólo generan nuevas formas de aplicación, en el marco de los supuestos gnoseológicos y psico-sociales del método, sino también profundizan sus técnicas de investigación y sus técnicas pedagógicas.

b) *Breve esquema enunciativo de la metodología de la investigación temática*

1. Secuencia: investigación descriptiva [21]

Etapa previa. Formación del grupo interdisciplinario de investigadores que deben reunir dos condiciones básicas: conocer teóricamente el método y especializarse en las diversas tareas que su aplicación supone. Esta etapa es fundamental porque *antes* de iniciar propiamente la labor de alfabetización, conviene meditar el horizonte de opciones posibles en la etapa post-alfabetizadora, porque, cuando los individuos penetran en el dinamismo del tránsito hacia su conciencia crítica, no existe mejor antídoto para el proceso de concientización que la frustración, producto de falsas expectativas, tanto en los educandos como en el equipo de investigación, para el desarrollo de la praxis social e incluso política de los alfabetizandos.

Primera etapa. Determinación y reconocimiento de un área de investigación por parte de los investigadores:

1. Delimitación del área y levantamiento del material bibliográfico existente sobre la comunidad (bibliográfico, cartográfico).
2. Reconocimiento personal del área en su paisaje físico y humano y en los elementos culturales más simples de la comunidad.
3. Selección de la comunidad a investigar. Generalmente se asocia esta selección al conocimiento previo de la comunidad por parte de algún miembro o todos los miembros del grupo de investigación, conexiones de tipo organizativo (de movimientos de base, de nivel eclesial, de organizaciones políticas, etc.) o también, aunque no se tengan conexiones personales, grupales o institucionales

21. El esquema que enunciamos tiene cierto consenso entre los especialistas. Cf. el texto citado por nosotros en nota 6, así como todos los mencionados en nota 20. Una ampliación de este esquema se encuentra en nuestro artículo *Apuntes metodológicos para una práctica dialéctica*, en *Leitura crítica do Paulo Freire*.

con la comunidad, se la puede seleccionar en función de su carácter «estratégico» como «multiplicadora» del proceso de concientización hacia otras comunidades circundantes.

Segunda etapa. Investigación del universo temático de la comunidad.

4. Reconocimiento detallado de cada comunidad. Primeros contactos con los grupos naturales existentes (grupos de intereses, liderazgo y tipo de liderazgo, conflictos sociales intergrupales, fuentes de conflictos, etc.). Observación (estructurada y desestructurada) de la vida de la comunidad. También en este momento, se espera «familiarizar» a la comunidad con la presencia, frecuente o esporádica, del grupo investigador.
5. Inventario de estas primeras observaciones y discusión en el grupo de investigación sobre ellas. Estas observaciones son reunidas en *grandes temas* que se consideran como «situaciones existenciales estratégicas» (las que articulan la vida de la comunidad); estas situaciones significativas de la comunidad se llevan a códigos de tipo «neutro» o de carácter investigativo. No todas las situaciones codificadas tienen la misma importancia para la comunidad, por lo que se busca alguna jerarquización de las mismas.

Tercera etapa. Constitución del círculo de investigación.

6. Discusión de los temas codificados en los círculos de investigación (antecedente inmediato del círculo de cultura) con grupos y/o personas representativos de la comunidad (informantes claves, comisiones de vecinos, etc.). Verificación adicional de la temática con algunas técnicas sociológicas de medición: encuestas, entrevistas, cuestionarios, etc). Ordenamiento de todo el material recogido para el análisis de la temática.

2. Secuencia: tematización-programática

Primera etapa. Análisis del material recogido, proceso de reducción temática.

7. Análisis crítico del universo temático recogido en los círculos de investigación. Elección de un miembro del grupo de investigación, de acuerdo a cualidades personales, que actuará como coordinador del círculo de cultura. Elección de otro miembro del grupo de investigación, que actuará como observador participante en el caso de que los miembros del futuro grupo de alfabetización no hayan aceptado la presencia de un grabador en sus reuniones.
8. Reducción temática: formación de unidades pedagógicas de los temas transformados en problemas analíticos para ser presentados a la comunidad, en progresión que irá de los más sencillos a los más complejos.

Segunda etapa. Comprende la codificación temática.

9. Elaboración de los códigos más adecuados correspondientes a los temas a tratar.

10. Preparación de textos guías, básicos para cada reunión. Confección del material didáctico conforme al tipo de codificación escogida. Generalmente la codificación trata de alternarse en codificaciones simples y compuestas. La *codificación simple* puede ser mediante el *canal visual* (pictórico, gráfico, diapositivas), mediante el *canal sensible* (sociodrama, títeres, cortometrajes, etc) o mediante el *canal auditivo* (relatos, canciones, lecturas, charlas). La *codificación compuesta* supone simultaneidad de canales.

3. Secuencia: problematización-pragmática

Este momento problematizador que supone la praxis del grupo de alfabetizandos, en la tarea educativa, es un momento no sólo eminentemente comunicativo sino dialógico. Lo fundamental en esta secuencia es articular un diálogo reflexivo sobre la temática «sorprendida» del contexto existencial, e invitar al alfabetizando a enfrentarse con ella, a tomar posición frente a los «temas epocales», a desnudar los mecanismos de la opresión de tal forma que emerja la «conciencia de la opresión» [22], jalón fundamental en el proceso de concientización, entendido este no sólo como práctica de «desvelar» la realidad sino también como práctica de «transformación» de la realidad empírico-cultural.

Primera etapa

11. Comprende la etapa de motivación dialógica y de presentación y discusión con todo el grupo de alfabetizandos del programa a realizar (que había sido previamente conferido con personas o grupos representativos de la comunidad, conforme a lo señalado por nosotros en el punto 6 de este esquema).

Segunda etapa

12. Descodificación temática en el círculo de cultura, mediante la iniciación de los diálogos descodificadores.

22. Un texto teórico muy importante para comprender no sólo los fundamentos del método sino también las distintas interpretaciones que existen sobre el proceso de concientización es el de J. Barreiro, *Educación popular y proceso de concientización*, Buenos Aires 1974.

1.er momento:	descodificación de las situaciones existenciales estratégicas [23].
2.º momento:	presentación del tema generador.
3.er momento:	cuadro con la palabra generadora en minúscula.
4.º momento:	cuadro con la palabra generadora en minúscula y separada por sílabas.
5.º momento:	cuadro con la familia silábica I (por ejemplo si la palabra generadora fuese «lana»[24] la familia silábica I comprendería: la-le-li-lo-lu).
6.º momento:	cuadro con la familia silábica II (en el mismo ejemplo: na-ne-ni-no-nu).
7.º momento:	ficha del descrubrimiento. Es el conjunto de familias silábicas formadas a partir de las sílabas de la palabra generadora porque permite al alfabetizando formar nuevas palabras y descubrir el mecanismo de su formación. En el ejemplo: la-le-li-lo-lu na-ne-ni-no-nu
8.º momento:	cuadro con las vocales de la palabra. Impresa primero en letras mayúsculas y luego en letras minúsculas.
9.º momento:	el alfabetizando escucha, construye verbalmente y escribe palabras nuevas, después de ver los movimientos que hace el coordinador en un pizarrón para escribir una palabra.

Observación: en general, los nueve momentos mencionados corresponden a una sesión del círculo de cultura, que dura aproximadamente entre 30 y 45 minutos, dependiendo del número de miembros. Se recomienda que estos no pasen de 10-12 ni sean menos de 4. El proceso de alfabetización básica (incluye sólo lectoescritura, no, por ejemplo, matemáticas), dura entre 45 y 60 días a razón de 2-3 sesiones semanales de los círculos de cultura.

23. Cf. P. Freire, *Educación como práctica de la libertad*, México 1976, especialmente 114-149.

24. Utilizamos en este ejemplo la misma palabra generadora hallada en una comunidad marginal de Montevideo, por un grupo de base en educación popular uruguayo, entre 1967-1970. Un testimonio escrito de ese proceso de alfabetización puede encontrarse en *Se vive como se puede*, Montevideo 1970.

Tercera etapa

Aquí la etapa de alfabetización deja lugar a las tareas de post-alfabetización, las cuales responden por lo general, a las reivindicaciones inmediatas de la comunidad alfabetizanda, aun cuando existan indicaciones fragmentarias de cómo desarrollarla [25].

25. Hemos sugerido algunas actividades post-alfabetizadoras (recogiendo también explícitas insinuaciones de Freire en este sentido) en *Conciencia e historia.*

Textos de Paulo Freire
Alfabetización de adultos y concientización [1]

1. *Introducción*

En este artículo, que en parte reproduce textos publicados anteriormente en el Brasil, trataremos de exponer los fundamentos de nuestra experiencia educacional, particularmente en el campo de la educación de adultos. Experiencias que nos costaron prisión, alejamiento de nuestras actividades universitarias y exilio. Experiencias y realizaciones de las que no nos arrepentimos y que nos valieron también comprensión y apoyo no sólo de intelectuales y estudiantes, sino de hombres sencillos del pueblo. Comprensión que significaría para nosotros mucho más que las incomprensiones, las distorsiones y persecuciones de que fuimos objeto.

Este artículo, por tanto, no será el desahogo de un resentido, ni el grito de un desesperado. No somos ni una ni otra cosa. Nos interesa solamente exponer aquí, en síntesis, las bases teóricas y los resultados de nuestro trabajo con el cual se estaba consiguiendo en Brasil algo más que una pura alfabetización mecánica de adultos.

2. *Brasil. Una sociedad en tránsito*

El Brasil vivía exactamente el tránsito de una a otra época. El paso de una sociedad «cerrada» a una sociedad «abierta». No era

1. Mensaje 142 (1965) 494-501. Posteriormente el autor incluyó parte del material en sus conferencias y cursos dictados en el CIDOC en Cuernavaca, pero no fue reproducido en ningún otro lugar.

ya una sociedad totalmente «cerrada», ni tampoco era todavía «abierta». Era una sociedad abriéndose. El tránsito era precisamente el eslabón entre una época que se desvanecía y otra que se iba conformando. Por ello tenía algo de prolongación y algo de adentramiento. De prolongación de aquella sociedad que se desvanece, y en la que se proyectaba, queriendo preservarse. De adentramiento en la nueva sociedad que anunciaba y que a través de él, se engendraba en la vieja.

Esta sociedad brasileña estaba sujeta, por eso mismo, a retrocesos en su tránsito, en la medida en que las fuerzas que encarnaba aquella sociedad, en la vigencia de sus poderes consiguiesen sobreponerse de uno u otro modo, a la consustanciación de la nueva sociedad. Sociedad nueva que se opondría necesariamente a la vigencia de privilegios, cualesquiera que fuesen sus orígenes, contrarios a los intereses del hombre brasileño.

3. *Democratización fundamental*

Entrando a la sociedad brasileña en transición, se había instalado entre nosotros el fenómeno que Manheimm llama de «democratización fundamental», que implica una creciente activación del pueblo en su proceso histórico.

El pueblo, que se encontraba en la fase anterior de enclaustramiento de nuestra sociedad, *inmerso* en el proceso con la ruptura de al sociedad y su entrada en transición, emerge. En la inmersión era simplemente espectador del proceso, en la emersión, se descruza de brazos, renuncia a ser mero espectador y exige injerencia. Ya no se satisface con asistir, quiere participar; quiere decidir. No habiendo un pasado de experiencias decisorias dialogales, el pueblo emerge, por eso preponderantemente «ingenuo» y desorganizado. Y cuanto más pretende participar, aunque ingenua y desorganizadamente, más se agrupan las fuerzas reaccionarias que se sienten amenazadas en sus privilegios.

Cada vez sentíamos la necesidad de una educación que no descuidase la vocación ontológica del hombre, la de ser sujeto, por un lado, y por otro, que no descuidase las condiciones peculiares de nuestra sociedad en transición, intensamente cambiante y contradictoria. Una educación que tratase de ayudar al hombre brasileño en su emersión, y lo insertase críticamente en su proceso histórico. Educación, por eso mismo, que libertase por la «concientización» [2]. Y no la que todavía mantenemos, esa educación que

2. Desenvolvimiento de la toma de conciencia.

domestica y acomoda. Una educación, por último, que intentase la promoción de esa «ingenuidad» característica de la emersión, para que llegara a ser la criticidad, con la que el hombre opta y decide.

Por ello, significando esta educación un esfuerzo por lograr el hombre-sujeto, se enfrentaba, como amenaza, a los sectores del privilegio. Y para el irracionalismo sectario surgía la humanización del hombre por otra vía totalmente contraria: su deshumanización. Y cualquier esfuerzo en ese sentido, significaba una acción subversiva.

4. *Una vez más el hombre y el mundo*

Una posición normal del hombre consiste no sólo en estar en la realidad, sino en estar con ella; en trabar relaciones permanentes con ella, de lo que resulta el acrecentamiento concretizado en el dominio cultural.

Puesto delante del mundo, el hombre establece una relación sujeto-objeto, de la cual resulta el conocimiento, que expresa por medio de un lenguaje. Esta relación es hecha también por el analfabeto, el hombre común. La diferencia, entre la relación que él traba en este campo y la nuestra, es que su capacitación del dato objetivo se hace por vía preponderantemente sensible; la nuestra por vía preponderantemente reflexiva. De este modo surge, de la primera captación, una comprensión dominantemente «mágica» [3] de la realidad; de la segunda, una comprensión preponderantemente crítica.

Como a toda comprensión de algo corresponde, tarde o temprano, una acción, a una comprensión preponderantemente «mágica» va a corresponder también una acción mágica.

3. La comprensión «mágica» resulta de una cierta obliteración en la capacidad de captar el desafío. Obliteración que no permite una visualización traslúcida del desafío, cuyas connotaciones así son confundidas. Esta comprensión es característica de un tipo de conciencia, que llamamos «intransitiva». La intransitivación de la conciencia, a su vez, no implica un total enclaustramiento del hombre en sí mismo, aplastado, si así se pudiera decir, por un tiempo y un espacio todo-poderosos.

En un ensayo que será publicado dentro de poco en portugués, en que profundizaremos todos los puntos que en este artículo apenas fueron tocados, analizaremos los varios grados de captación, asunto de la más alta importancia para un entendimiento más completo de nuestra acción educativa.

5. *La organización reflexiva del pensamiento*

Lo que tendríamos que hacer, entonces, sería, como dice Paul Lengrand, ayudar al hombre a organizar reflexivamente el pensamiento. Colocar un término nuevo entre el comprender y el actuar: el pensar. Hacerle sentir que es capaz de superar la vía dominantemente sensible de captación de los datos de la realidad, por una vía dominantemente reflexiva.

Si se hiciera esto, estaríamos llevándolo a sustituir la captación mágica por una captación cada vez más crítica, y, así, ayudándolo a asumir formas de acción también críticas, identificadas con el clima de la transición. Respondiendo a las exigencias de democratización fundamental. Insertándose en el proceso histórico, lo que dará por resultado su renuncia al papel de mero objeto y su exigencia de ser lo que es por vocación: sujeto.

6. *¿Cómo hacerlo?*

La respuesta nos parecía estar: a) en un método activo, dialogal, crítico y criticista; b) en la modificación del contenido programático de la educación; c) en el uso de técnicas, como la de «reducción» y la de «codificación. Solamente podría hacerlo un método activo, dialogal, participante. Y ¿qué es el diálogo? [4]. Es una relación horizontal de *A* con *B*. Nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jaspers). Se nutre de amor, de humildad, de esperanza, de fe, de confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo y se produce una relación de «empatía» entre ambos. Sólo así hay comunicación. Jaspers dice:

> El diálogo es por lo tanto el camino indispensable no solamente en las cuestiones vitales para nuestra ordenación política, sino en todos los sentidos de nuestro ser. Solamente por la virtud de la creencia, sin embargo, el diálogo tiene estímulo y significación: por la creencia en el hombre y en sus posibilidades, por la creencia en la persona que puede llevar a la unión de todos; por la creencia de que solamente llego a ser yo mismo, cuando los demás llegan también a ser ellos mismos.

4. Diálogo — Horizontal — Relación Yo-Tú
dos sujetos con
A.....B=Comunicación
amoroso
humilde
crítico
Relación de «empatía» en busca de algo:
esperanzado
confiante
creador

Es el diálogo que anteponemos al anti-diálogo [5], tan entremezclado en nuestra formación histórico-cultural, tan presente y al mismo tiempo tan antagónico al clima del tránsito. El anti-diálogo que implica una relación de *A* sobre *B*, es lo opuesto a todo eso. Es desamoroso. Es acrítico y no genera criticidad, exactamente porque es desamoroso. No es humilde. Es desesperanzador, arrogante, autosuficiente. Se quiebra aquella relación de «empatía» entre los polos que caracteriza al diálogo. Por todo eso, el anti-diálogo no comunica. Hace comunicados.

Precisábamos de una pedagogía de la comunicación con la que pudiéramos vencer el desamor del antidiálogo. Desgraciadamente, por una serie de razones, viene siendo esta postura —la del anti-diálogo— la más común, no sólo en la educación brasileña, sino en la latinoamericana. Educación que mató el poder creador, no sólo del educando, sino también del educador, en la medida en que éste se transforma en alguien que impone, o en la mejor de las hipótesis, en un dador de «fórmulas» y «comunicados» que son pasivamente recogidos por sus alumnos.

No hay creación ni por parte del que impone, ni de los que reciben; ambos se atrofian y la educación, ya no es educación.

7. *Nuevo contenido programático*

Hay más: quien dialoga, dialoga con alguien sobre alguna cosa. Esta «cosa» debería ser el nuevo contenido programático de la educación que defendíamos. Y nos parece que la primera dimensión de este nuevo contenido, con que ayudaríamos al analfabeto, aun antes de iniciar su alfabetización, para conseguir la destrucción de su comprensión «mágica» y la construcción de una creciente crítica, sería el concepto antropológico de cultura.

Este concepto implica la distinción entre dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura; el papel activo del hombre en

5. Antidiálogo - Vertical - Relación Yo «cosa» - Sujeto - Objeto
sobre
A.....B = Comunicado
desamoroso, sin humildad
desesperanzado, acrítico
desconfiado, no creador

La relación de «empatía», en esta estructura, se frustra.

y con su realidad; el sentido de la mediación que tiene la naturaleza para las relaciones y la comunicación de los hombres; la cultura, como el acrecentamiento que el hombre hace al mundo que no ha creado; la cultura como resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador; la dimensión humanista de la cultura; la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación, por eso crítica y creadora, y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones «donadas»; la democratización de la cultura, que es una dimensión de la democratización fundamental. El aprendizaje de la escritura y de la lectura, sería, pues, como una llave con que el analfabeto inicia su introducción en el mundo de la comunicación escrita; como hombre en el mundo y con el mundo; en su papel de sujeto y no de mero y permanente objeto.

A partir de aquí, el analfabeto comenzará la operación de cambio de sus actitudes anteriores. Se descubrirá ahora en forma crítica, como hacedor de ese mundo de cultura. Descubrirá que es cultura tanto el cacharro de barro, hecho por los artistas, sus hermanos del pueblo, como es cultura la obra de un gran escultor, de un gran músico, de un gran pintor o de un gran místico. Que es cultura la poesía de los poetas letrados de su país, como también —y a veces mayor— la poesía de un cancionero popular. Que cultura es toda creación humana.

Para tal introducción, al mismo tiempo gnoseológica y antropológica, elaboramos, después de la «reducción» del concepto de cultura, once situaciones «codificadas», capaces de provocar a los grupos y de llevarlos, por medio de su descodificación, a estas comprensiones.

Esta primera situación inaugura las curiosidades del analfabeto y lo lleva a distinguir el mundo de la naturaleza del mundo de la cultura. Se presenta a un hombre del pueblo delante del mundo. En torno a él, entes de naturaleza y objetos de cultura. Es impresionante ver cómo se traban los debates y con qué curiosidad van respondiendo los analfabetos a las cuestiones contenidas en la situación.

Cada situación presenta un número dado de informes para ser descodificados por los grupos de los analfabetos con el auxilio del coordinador de debates. En la medida en que se intensifica el diálogo en torno a las situaciones codificadas —«n» informes— y los participantes responden diferentemente a ellos, porque los desafían, se produce un circuito, que será tanto más dinámico, cuanto la información corresponda a la realidad existencial de los grupos.

Muchos de ellos, durante los debates de las situaciones, afirman felices y auto-confiados que «no se les está mostrando *nada* nuevo, sino están refrescando la memoria». «Hago zapatos —dice uno de ellos— y descubro ahora que tengo el mismo valor del doctor que hace libros»; «Mañana —afirma otro, al discutir el concepto de cultura—, voy a entrar a mi trabajo con la cabeza alta». Era un simple barredor de calle, que descubría el valor de su persona y de la dignidad de su trabajo. Se afirmaba [6].

Reconocidos, después de la primera situación, los dos mundos —el de la naturaleza y el de la cultura— y el papel del hombre en esos dos mundos, van sucediéndose otras situaciones, en que ora se fijan, ora se amplían las áreas de comprensión del dominio cultural. La conclusión de los debates gira en torno de la dimensión de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana. Y que ésta adquisición en una cultura letrada, ya no se hace sólo por vía oral, como en las iletradas en que falta la señalización gráfica. De allí se pasa al debate sobre la democratización de la cultura, con que se abren las perspectivas para el comienzo de la alfabetización.

8. *La alfabetización como un acto creador*

Todo este debate es altamente criticista y motivador. El analfabeto aprehende críticamente la necesidad de aprender a leer y escribir. Se prepara para ser el agente de este aprendizaje. Y consigue hacerlo en la medida que la alfabetización es más que el simple dominio mecánico de técnicas para escribir y leer.

Es el dominio de esas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente. Es una incorporación. Implica no una memorización mecánica de sentencias, de palabras, de sílabas desgarradas de un universo existencial —cosas muertas o semimuertas— sino una actitud de creación y recreación.

6. Manifestaciones de esta naturaleza, hechas por hombres comunes, llevarán a los que defienden un mundo dividido por privilegios inconfesables y sin amor a vislumbrar en nuestro esfuerzo de humanización del hombre «una subversión» del orden. No sabrán o querrán percibir que, al afirmar su descubrimiento del valor que tenía, tanto haciendo zapatos, como el doctor haciendo libros, aquel zapatero no pretendía sobreponerse al doctor sustituyéndolo en la tarea. Estaba seguro, por otra parte, de que el doctor no lo sustituiría en la suya. Está seguro, ahora, y bien seguro, gracias a Dios, de que zapatero él, doctor el otro, ambos tenían una dignidad en el trabajo, con que cada uno, a su modo, servían a la comunidad. Y en este sentido, uno tiene tanto valor como el otro, considerándose que los dos serían auténticos en sus tareas específicas.

Implica una auto-formación de la que puede resultar una postura actuante del hombre sobre su contexto [7]. De ahí que el papel del educador sea fundamentalmente dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con que él se alfabetice.

Por eso, la alfabetización no puede hacerse de arriba abajo, ni de fuera adentro, como una donación o una imposición, sino de dentro afuera, por el propio analfabeto, sólo ayudado por el el educador. Esa es la razón por la que buscamos un método que fuese capaz de hacerse instrumento también del educando y no sólo del educador y que identificase, como lúcidamente observó el joven sociólogo brasileño Celso Beisegel, el contenido del aprendizaje, con el proceso mismo del aprendizaje.

Por la misma razón no creemos en los silabarios que pretenden hacer un montaje de señalización gráfica como una donación, y reducen al analfabeto más a la condición de objeto de su alfabetización que a la de sujeto de la misma.

Teníamos que pensar, por otro lado, en la «reducción» de las palabras llamadas generadoras [8] fundamentales en el aprendizaje de una lengua silábica como la nuestra. No pensábamos en la necesidad de 50, 80 o más palabras generadoras. Esto sería, como efectivamente es, una pérdida de tiempo. Quince o dieciocho nos parecían suficientes para el proceso de alfabetización por la concientización.

9. *Levantamiento del universo vocabular*

Una encuesta inicial hecha en las áreas que van a ser trabajadas nos ofrece las palabras generadoras que nunca deben salir de nuestra biblioteca. Nos ofrece los vocablos más cargados de cierta emoción, las palabras típicas del pueblo. Vocablos ligados a su experiencia existencial, de la cual es parte la experiencia profesional.

Esta investigación es de resultados muy ricos para el equipo de educadores, no sólo por las relaciones que traba, sino por la no rara exuberancia del lenguaje del pueblo, insospechada a veces.

7. Solamente así la alfabetización de adultos tiene significación para el desarrollo. Solamente en la medida en que haga del propio esfuerzo de desarrollo, objeto de reflexión del analfabeto.

8. Son aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, proporcionan, por combinación de esos elementos, el nacimiento de nuevas palabras.

Las entrevistas revelan ansias, frustaciones, desilusiones, también esperanzas, deseos de participación, como también ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje popular.

En los levantamientos vocabulares que teníamos en los archivos del departamento de extensión cultural de la universidad de Recife hechos en las áreas rurales y urbanas del Brasil, no son raros estos ejemplos. «Janeiro en Angicos —dice un hombre de este *sertâo* [9] de Río Grande del Norte, en el nordeste brasileño— e duro de se viver, porque Janeiro é cabra donado para judiar de nos» [10] «Quiero aprender a leer y a escribir —dice una analfabeta de Recife— para dejar de ser sombra de otros». Y un hombre de Florianápolis, revelando la emersión del pueblo, característica del tránsito brasileño: «El pueblo tiene respuesta». Otro, en tono sentido: «No tengo «pena» de ser pobre, sino de no saber leer». «Yo tengo la escuela del mundo», dice un analfabeto de un estado del sur de Brasil, lo que motivó al profesor Joinard de Brito [11] a preguntar en un ensayo suyo: «¿Habría algo más que proponer a un hombre tan adulto que afirmaba: yo tengo la escuela del mundo?».

«Quiero aprender a leer y escribir para cambiar el mundo», afirmación de un analfabeto paulista, para quien acertadamente, conocer es interferir en la realidad conocida. «El pueblo puso un tornillo en la cabeza» [12], afirmó otro, en un lenguaje un tanto esotérico. Y al preguntársele qué tornillo era éste, respondió, revelando una vez más la emersión popular del tránsito brasileño: «Es el que explica el señor doctor, al hablar conmigo, pueblo».

Innumerables afirmaciones de este tipo estaban exigiendo realmente un tratamiento universitario en su interpretación. Tratamiento de varios especialistas, de lo cual resultara, para el educador, un instrumental eficiente para su acción.

10. *Selección de palabras generadoras*

Con el material recogido en la encuesta, se llega a la fase de la selección de las palabras generadoras que es hecha con los criterios: a) de riqueza fonética, b) de dificultades fonéticas (las palabras

9. *Sertâo:* campo, región interior.

10. «Enero en Angicos es un mes duro de vivir, porque enero es un cabrón terrible que jode a la gente»

11. Muniz de Brito, *Educação de adultos e unificação de cultura:* Revista de Cultura de la Universidad de Recife (2 de abril 1963).

12. Se refiere a un elemento más en su cabeza. Nosotros decimos: «le falta un tornillo en la cabeza».

escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en una secuencia que va gradualmente de menores a mayores dificultades) y c) del cariz pragmático de la palabra que implica un mayor encaje de la palabra en una realidad dada, social, cultural, política.

Dice Jarbas Maciel:

> Hoy vemos que estos criterios, están contenidos en el criterio semiótico: la mejor palabra generadora es aquélla que reune en sí mayor «porcentaje» de criterios: sintáctico (posibilidad, o riqueza fonética, grado de dificultad fonética compleja, «de manipulabilidad» de los conjuntos de señales, de sílabas, etc.); semántico: mayor o menor «intensidad» del vínculo entre la palabra y el ser que designa, mayor o menor adecuación entre la palabra y el ser designado; y pragmático: (mayor o menor, carga de concientización que la palabra trae en potencia, o conjunto de relaciones socio-culturales que la palabra genera en las personas o grupo que la utiliza) [13].

11. *Creación de situaciones sociológicas*

Seleccionadas las palabras generadas, se crean situaciones (pintadas o fotografiadas) en las cuales son colocadas las palabras generadoras en orden creciente de dificultad fonética. Estas situaciones funcionan como elementos desafiantes de los grupos y constituyen en su conjunto, una programación «compacta». Son situaciones-problemas, codificadas, unidades «gestálticas» de aprendizaje, guardando en sí informes que serán descodificados por los grupos con la colaboración del coordinador.

El debate en torno a ellas irá llevando a los grupos, como se hizo en el que permite llegar al concepto antropológico de cultura, a que se concientizen para que, concomitantemente, se alfabeticen. Son situaciones locales que abren perspectivas para entrar en el análisis de los problemas regionales y nacionales. Una palabra generadora puede englobar tanto una situación total, como referirse a uno de los objetos de la situación.

12. *Fichas de ayuda*

Una vez preparado todo el material para el círculo de cultura [14], se elaboran las fichas de ayuda para los coordinadores de debate

13. J. Maciel, *La fundamentación teórica del sistema de Paulo Freire de educación:* Revista de Cultura de la Universidad de Recife (1963).

14. Sustituimos la escuela nocturna tradicional para adultos, que tenía una connotación pasiva, en contradicción con el clima intensamente dinámico del

en su trabajo. Estas fichas deben constituir meras sugerencias para los educadores, no una prescripción rígida para ser seguida.

13. *Aplicación*

Puesta una situación-problema delante del grupo, se inicia el análisis de la misma o la descodificación, con el auxilio del coordinador. Solamente cuando el grupo agota el análisis, dentro de un tiempo prudencial, el educador se aboca a la visualización de la palabra generadora. Para la visualización y no para su memorización puramente mecánica.

Una vez visualizada la palabra, establecido el vínculo semántico entre ella y el objeto a que se refiere, representado en la situación, pasa el educando a otra proyección, o a otro cartón, o a otro fotograma —en el caso de la diapositiva— con la escritura de la palabra, sin el objeto que representa.

Luego surge la palabra separada en sus sílabas, que el analfabeto, generalmente llama «pedazos». Reconocidos los «pedazos» en la etapa del análisis, se pasa a la visualización de las «familias fonéticas» que componen la palabra generadora.

Estas familias, que son estudiadas aisladamente, pasan después a ser representadas en conjunto, a lo que se llega en el último análisis; entonces se reconocen las vocales. La ficha que presenta *las* familias fonéticas en conjunto, fue llamada por Aurenice Cardoso [15] «ficha de descubrimiento». Es que a través de ella, haciendo la síntesis, el hombre descubre el mecanismo de formación vocabular, en una lengua silábica, como la nuestra, que se forma por medio de combinaciones fonéticas.

Apropiándose críticamente, y no mecánicamente —lo cual no sería una apropiación— de este macanismo, inicia la creación rápida de su propio sistema de señales gráficas.

Comienza entonces, con una mayor facilidad, a crear palabras con las combinaciones fonéticas a su disposición que le ofrece la descomposición de una palabra trisilábica, en el primer día en que debate para alfabetizarse.

Pongamos por ejemplo la palabra «tíjolo» (ladrillo) como la primera palabra generadora, colocada en una «situación» de

tránsito brasileño, por el círculo de cultura; el profesor, casi siempre dador, por el coordinador de debate; el alumno, por el participante del grupo; la clase, por el diálogo.

15. A. Cardoso, *Concientización y alfabetización. Una visión práctica del sistema Paulo Freire de educación de adultos:* Revista de Cultura de la Universidad de Recife 4 (1963).

trabajo en construcción. Discutida la situación en sus aspectos posibles, se hace la vinculación semántica entre la palabra y el objeto que nombra. Visualizada la palabra dentro de la situación, será presentada sin más: TI-JO-LO

Visualizados los «pedazos», y sin atenerse a una ortodoxia analítico-sintética, se comienza al reconocimiento de las familias fonéticas. A partir de la primera sílaba *ti*, se ayuda el grupo a conocer toda la familia fonética resultante de la combinación de la consonante inicial con las demás vocales.

En seguida el grupo conoce la segunda familia a través de la visualización de *jo*, para llegar finalmente al conocimiento de la tercera. Cuando se proyecta la familia fonética, el grupo, obviamente, reconoce sólo la sílaba de la palabra visualizada: Ta-te-ti-to-tu-, Ja-je-ji-jo-ju y La-le-li-lo-lu. Reconocido el *ti*, el grupo es llevado a compararlo con las otras sílabas, lo que lo hace descubrir que, comenzándose igualmente, terminan diferentemente.

De esta manera, no todas pueden llamarse *ti*. Idéntico procedimiento para las sílabas *jo* y *lo* y sus familias. Después del conocimiento de cada familia, se hacen ejercicios de lectura para la fijación de las sílabas nuevas. El momento más importante viene cuando se presentan las tres familias juntas:

Ta-te-ti-to-tu
Ja-je-ji-jo-ju : «ficha de descubrimiento»
La-le-li-lo-lu

Después de la lectura en horizontal y otra en vertical, en que se descubren los sonidos vocales, el grupo —nótese que no el coordinador— empieza a realizar la síntesis oral. De uno en uno van todos «haciendo» palabras con las posibles combinaciones a su disposición: tatu, luta, latoja, tito, loja, lote, tela; y hay también quienes, aprovechando una vocal de una de las sílabas, la asocia a otra, a la que junta una tercera, formando otra palabra; ej: sacan la *i* de *li*, la agregan a *le* y suman *te:* Leite (leche)

Hay otros, como un analfabeto en Brasilia, que para emoción de todos los presentes, inclusive del entonces ministro de educación Paulo de Tarso, hoy también exiliado, dijo: *tu ja le*, que sería, en buen portugués: *tu ja les* (tú ya lees), y esto en la primera noche en que empezaba su alfabetización.

Terminados los ejercicios orales, en que no hubo sólo conocimiento, sin el cual no hay verdadero aprendizaje, el hombre pasa, en esa misma noche, a escribir.

Al día siguiente trae de casa, como tarea, tantos vocablos como haya podido crear, con las sílabas conocidas. No importa que

traiga vocablos *que* no sean términos. Lo que importa, en el día que empieza a pisar en este nuevo terreno, es el descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonéticas. La revisión de los vocablos creados debe ser hecha por el grupo con la ayuda del educador, y no por éste con la asistencia de aquél.

14. *La capacitación de los coordinadores*

La gran dificultad que surge y que exige un alto sentido de la responsabilidad, está en la preparación de los cuadros de coordinadores y supervisores. No porque haya dificultades en el aprendizaje puramente técnico del procedimiento. La dificultad está en la creación misma de una actitud nueva, y al mismo tiempo tan vieja: la del diálogo.

Actitud dialogal, a la cual los coordinadores deben convertirse, para que hagan realmente educación, y no domesticación. Exactamente porque, siendo el diálogo una relación yo-tu, es necesariamente una relación de dos sujetos. Toda vez que se convierta al tú de esta relación en mero objeto, se habrá pervertido el diálogo, y ya no se estará educando, sino deformando.

15. *Resultados prácticos*

Entre mes y medio y dos meses, con círculos de cultura, funcionando de lunes a viernes (hora y media más o menos), dejábamos grupos de 25 a 30 hombres leyendo y escribiendo. Con nueve meses de trabajo al frente del Programa Nacional de Alfabetización de Adultos, en el ministerio de educación, al cual llegamos invitados por el ministro Paulo de Tarso y en el cual fuimos confirmados por el ministro Julio Sambaquy, conseguimos preparar cuadros en casi todas las capitales brasileñas, con nuestro equipo de la universidad de Recife.

Al mismo tiempo que preparábamos esos cuadros, se iban creando círculos experimentales con los que se ampliaba el número de los coordinadores para la extensión de la campaña, a la que iban sumándose el esfuerzo de otros equipos, como el de Sao Paulo, Brasilia, Porto Alegre, etc. [16].

16. Entramos en contacto también con don José Tavora, obispo de Aracju, uno de los líderes del movimiento de Educación de Base (MEB), que desarrollaba un intenso y provechoso esfuerzo en el campo de la educación de adultos a través de la escuela radiofónica. Esperábamos así, aprovechando toda una red ya montada de escuelas, dinamizarlas más, ampliando sus resultados.

A esta altura deberíamos tener funcionando en Brasil más de 20.000 círculos de cultura, en la etapa de alfabetización, ya que teníamos teorizadas las etapas posteriores con que profundizaríamos los conocimientos de los recién alfabetizados. Y esto con un costo irrisorio: un proyector polaco, que llegaba al Brasil por el precio de 7.800 cruceiros. El gobierno de Goulart había importado 35.000 de estos proyectores, que operan con 220, 110 y 6 voltios; una diapositiva, que antes de ser fabricada por nosotros nos costaba aproximadamente 4.000 cruceiros, un pizarrón y la pared de una casa, de una sacristía de iglesia, o de la sede de un club, donde instalábamos el círculo de cultura.

Todo esto se acabó. Dolorosamente se acabó, sin que por eso, hubiera dejado en nosotros amargura o desesperación. Continuamos esperanzados y confiados en el hombre, cuyo destino no es «cosificarse», sino humanizarse.

A propósito del tema generador y del universo temático [1]

El objetivo de este trabajo es la tentativa de aclaración de los conceptos centrales del texto básico que redactamos sobre la investigación y la metodología de la investigación temática [2]. Los conceptos del «tema generador» y de «universo mínimo temático-significativo».

Sin embargo, antes de preguntarnos qué es un tema generador, cuya respuesta nos aclararía lo que es el universo mínimo temático-significativo, nos parece indispensable desarrollar algunas reflexiones.

En verdad, el concepto de tema generador, que no aclaramos en el texto básico y cuya inteligencia se encuentra más o menos dispersa o diluida en todo aquel texto, no es una creación arbitraria, ni tampoco una hipótesis que debe ser comprobada. Si el tema generador fuera una hipótesis que debiera ser comprobada, la investigación no sería la investigación de su existencia o no.

En este caso, antes de buscar aprehenderlo en su riqueza, en su significación, en su pluralidad, en su devenir, en su constitución histórica, tendríamos que constatar primeramente su objetividad. Sólo después podríamos intentar su captación.

Aunque esta postura —la de una duda crítica— sea legítima, nos parece que la constatación del tema generador, como una concretización, es algo a lo cual llegamos a través, no sólo de la propia experiencia existencial, sino también de una reflexión crítica

1. Publicado en *Bases metodológicas de una educación liberadora*, Servicio de Documentación MIEC-JECI, 23-38.
2. Investigación y metodología de la investigación del tema generador, reducción y codificación temática. Cf. *infra*, *Investigación y metodología de la investigación del «tema generador»*.

sobre las relaciones hombres-mundo y hombres-hombres, implícitos en las primeras.

Detengámonos en este punto. Aunque pueda parecer un lugar común, nunca será demasiado hablar en torno del hombre, nunca será demasiado reflexionar sobre el hombre como el único ser, entre los inconclusos, capaz de tener, no solamente su propia actividad, sino a sí mismo, como objeto de su conciencia, lo que lo distingue del animal incapaz de separarse de su actividad.

En esta distinción, aparentemente superficial, vamos a encontrar las líneas que demarcan los campos del hombre y del animal desde el punto de vista de la actividad de ambos en el espacio en que se encuentran.

La actividad animal

Al no poder separarse de su propia actividad, sobre la cual, por ello mismo, no puede ejercer un acto reflexivo, el animal no consigue impregnar la transformación que realiza en el mundo de una significación que vaya más allá de sí mismo.

En la medida en que su actividad es una adherencia de él, los resultados de la transformación operada por su actividad no lo sobrepasan. No se separan de él tanto como su actividad. De ahí que la actividad animal carezca de finalidades que fuesen propuestas por él. Por un lado, el animal no se separa de su actividad, que a él se encuentra adherida; de otro, el punto de decisión de su actividad se halla fuera de él: en la especie a la que pertenece. Por el hecho de que su actividad sea él y él sea su actividad, no pudiendo separarse de ella, mientras el punto de decisión de la actividad «sale» de él para ubicarse en su especie, todo ello constituye fundamentalmente el animal como «ser en sí».

Al no tener este punto de decisión en sí; al no poder objetivarse ni a su actividad; al carecer de finalidades que se proponga y que proponga; al vivir inmerso en un «mundo» al que no consigue dar sentido; al no tener un mañana ni un ayer, por vivir en un presente aplastante, el animal —este «ser en sí»— es ahistórico. Su vida ahistórica se da no en el mundo tomado en sentido riguroso, puesto que el mundo no se constituye en un «no-yo» para él, que fuera capaz de constituirlo como un yo.

El mundo humano, que es histórico, se hace para el «ser en sí», mero soporte. Su contorno no le es problemático, sino estimulante. Su vida no es un correr riesgos, puesto que no se sabe corriéndolos. Estos, porque no son desafíos perceptibles reflexivamente, sino puramente «notados» por las señales que los apuntan, no exigen

contestaciones que impliquen acciones decisivas. El animal, por ello mismo, no puede comprometerse.

Su condición de ahistórico, no le permite asumir la vida. Y porque no la asume, no puede construirla. Y, si no la construye, no puede transformar su contorno. Tampoco puede saberse destruido en vida, puesto que no consigue prolongar el «soporte» en que ella se da, en un mundo significativo y simbólico, el mundo comprensivo de la cultura y de la historia. Esta es la razón por la cual el animal no animaliza su contorno para animalizarse, ni tampoco se desanimaliza. En el bosque como en el zoológico, sigue siendo un «ser en sí», tan animal acá como allá.

La existencia del hombre

El hombre, por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que está; al actuar en función de finalidades que él mismo se propone y propone; al tener, por ello mismo, el punto de decisión de su búsqueda en sí, en sus relaciones con el mundo; al impregnar su mundo de su presencia creadora a través de la transformación que realiza en él, en la medida en que de él pudo separarse y, separándose, pudo con él quedar; el hombre, al contrario del animal, no solamente vive, sino que existe, y su existencia es histórica.

Si la vida del animal se da en un «soporte» atemporal, unilineal, plano, igual, la existencia del hombre se da en el mundo que él recrea y transforma incesantemente. Si, en la vida del animal, el aquí no es más que un «habitat» con el que entra en contacto, en la existencia del hombre el aquí no es solamente un espacio físico, sino también un espacio histórico.

Para el animal, no hay propiamente un aquí, un ahora, un allá un mañana, un ayer, puesto que, careciendo de la conciencia de sí, su vivir es una determinación total. No es posible al animal sobrepasar los límites impuestos por el aquí, por el ahora, por el allá. El hombre por el contrario, porque es «conciencia de sí» y conciencia del mundo, porque es un cuerpo consciente, vive una relación dialéctica entre la determinación de los límites y ser libertad.

Al separarse del mundo, que objetiva, al separar su actividad de sí mismo, al internalizar el punto de decisión de su actividad en sí, en sus relaciones con el mundo y con los otros, el hombre sobrepasa estas «situaciones límite», que no deben ser tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera [3].

3. Alvaro Vieira Pinto analiza con bastante lucidez el problema de las

En el momento mismo en que el hombre las aprehende como frenos, en que ellas se configuran como obstáculos a su humanización, se transforman en «percibidos destacados» en su visión de fondo [4]. Se le revelan entonces como realmente son: dimensiones concretas e históricas de una realidad dada. Dimensiones desafiadoras del hombre que incide sobre ellas a través de acciones que Vieira Pinto llama «actos límites», aquellos que se encausan hacia la superación y la negación del dato, en lugar de su aceptación dócil y pasiva a él.

Esta es la razón por la cual no es la «situación límite» en sí misma, generadora de un clima de desesperanza [5], sino su no percepción por los hombres, en un momento histórico dado, como un freno capaz de ser negado y superado por ellos. En el momento en que esta percepción crítica se instaura —y no hay en estas afirmaciones ninguna manifestación idealista— con ella se desarrolla un clima de esperanza y confianza que empuja a los hombres a la superación de la «situación límite». Esta superación, que no existe fuera de las relaciones hombre-mundo, sólo puede verificarse —repitamos— a través de la acción del hombre sobre la realidad concreta en que se dan las «situaciones límites».

Superadas éstas, con la transformación de la realidad, nuevas situaciones surgirán, provocando otros «actos- límites» del hombre.

De esta forma, lo propio del hombre, como «conciencia de sí» y conciencia del mundo, es estar en relación de enfrentamiento con su realidad en que históricamente se dan las «situaciones límites» Y este enfrentamiento con la realidad para la superación de los obstáculos, sólo puede ser hecho históricamente, como históricamente se objetivan las «situaciones límites».

En el «mundo» del animal, que no es rigurosamente mundo, sino «soporte» en que está, no hay «situaciones límites», por el carácter ahistórico del primero que se extiende hacia el segundo.

No siendo el animal un «ser para sí», carece de la posibilidad de ejercer «actos límites», que implican una postura decisiva frente

«situaciones límites», cuyo concepto aprovecha luego de quitarle la dimensión originariamente pesimista. Para Vieira Pinto, las «situaciones límites» no son «el contorno infranqueable donde terminan todas las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades», no son «la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el más» *(maisser): Conciencia e realidade nacional* II, Río de Janeiro 1960, 284.

4. A propósito de los conceptos de «percibidos destacados en sí» y «visión de fondo», cf. E. Husserl.

5. A propósito de la desesperanza característica de las sociedades alienadas, en las cuales las «situaciones límites» son tomadas como fatalidad intransponible, cf. P. Freire, *Educação como práctica da libertade*, Río de Janeiro 1967.

al mundo del cual se separa y, objetivándolo, lo transforma con su acción. Preso orgánicamente de su «soporte», el animal no se distingue de él.

De esta forma, en lugar de «situaciones límites», que son históricas, es el «soporte» mismo, macizamente, lo que limita. Lo propio del animal, por tanto, no es estar en relación de enfrentamiento con su «soporte» —si estuviera, el soporte sería mundo— sino adaptado a él. De ahí que, como un «ser en sí» al «producir» un nido, una colmena, un hueco donde viva, no esté realmente creando productos que resultaran de «actos límites» y que se constituyeran en nuevos desafíos que exigirán nuevos «actos límites», en respuestas transformadoras.

Su actividad «productora» está sometida a la satisfacción de una necesidad física, puramente estimulante y no desafiadora. De ahí que sus productos, fuera de duda, «pertenezcan directamente a sus cuerpos físicos, mientras el hombre es libre frente a su producto» [6].

Solamente en la medida en que los productos que resultan de la actividad del ser no «pertenezcan directamente a sus cuerpos físicos», aunque reciban el sello del ser, darán surgimiento a la dimensión significativa del contexto que, así, se hace mundo.

De ahí en adelante, este ser, que de esta forma actúa y que necesariamente es un ser «conciencia de sí», un «ser para sí», no podría ser si no estuviera siendo en este mundo con el cual está, como también este mundo no existiría si este ser no existiera.

El hombre, un ser de la praxis

La diferencia entre los dos, entre el animal de cuya actividad —porque no constituye «actos límites»— no resulta una producción más allá de sí, y el hombre que, a través de su acción sobre el mundo, crea el dominio de la historia y de la cultura, está en que solamente el hombre es un ser de la praxis. Praxis que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación. En efecto, mientras la actividad del animal, realizada sin praxis, no implica creación, la transformación ejercida por el hombre la implica, aunque pueda implicar también destrucción [7], manifestación igualmente de la

6. K. Marx, *Manuscritos económicos-filosóficos*, en E. Fromm, *Marx y su concepto del hombre*, México 1962, 111-112.

7. A propósito de actos destructivos, necrófilos, cf. E. Fromm, *El corazón del hombre*, México 1966.

esfera humana. El animal no destruye en la razón misma en que no construye. Construcción y destrucción solamente se dan en la historia, y por tanto, entre los hombres en sus relaciones con el mundo.

Para el animal, en cuanto «ser en sí», su «soporte» no es mundo porque no puede ser una objetividad en relación con su subjetividad, que no existe. De ahí que el animal se limite a entrar en contacto con él. El hombre, por el contrario, no puede ser visto ni comprendido fuera de las relaciones subjetividad-objetividad.

A partir de estas relaciones es como el hombre, en cuanto ser de la praxis, interviene en la realidad objetiva, transformándola y transformándose.

El hombre se constituye en un ser histórico-social en estas relaciones en que no se puede borrar, de un lado, la objetividad, de otro, la subjetividad. Y es como ser transformador y creador como el hombre, en sus permanentes relaciones con la realidad concreta, produce no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también, las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones [8], etc.

A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, el hombre, crea la historia y simultáneamente se hace un ser histórico-social. Aparece como sujeto de la historia que, volviéndose sobre él, lo marca; porque, al contrario del animal, el hombre puede tridimensionalizar el tiempo: pasado-presente-futuro que, sin embargo, no son departamentos estancos; su historia, en función de sus mismas creaciones, se va desarrollando en permanente devenir, en que se concretizan sus unidades «epocales». Estas, como el ayer, el hoy, el mañana, no son secciones cerradas del tiempo que quedarán petrificadas y en las cuales el hombre estuviera encasillado. Si así fuera, desaparecería una condición fundamental de la historia: su continuidad. Las unidades «epocales» están en relación, las unas con las otras, como la subjetividad con la objetividad [9].

Ahora bien, una unidad «epocal» se caracteriza por el conjunto de ideas, de concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, buscando su plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, estos valores, estas concepciones y esperanzas, como también de los frenos al ser más del hombre, constituye los temas de la época. Sus temas específicos.

8. Sobre este asunto, ver Karel Kosik, *Dialéctica de lo concreto*, México 1967.

9. A propósito de épocas históricas, ver H. Freyer, *Teoría de la época actual*, México.

Estos, no solamente implican otros que son sus contrarios, a veces antagónicos, como apuntan hacia tareas que deben ser realizadas y cumplidas. De esta forma, no hay cómo sorprender los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, parados, estáticos, sino en relación dialéctica con otros, sus opuestos. Como también no hay otro lugar para encontrarlos, que no sea en las relaciones hombres-hombres y hombres-mundo. El conjunto de los temas en interacción constituye el universo temático de la época. Frente a este universo de temas que dialécticamente se contradicen, toman los hombres sus posiciones también contradictorias, ejerciendo tareas que se encauzan hacia el mantenimiento o el cambio.

En la medida en que se profundiza el antagonismo entre los temas que son expresión de la realidad, hay una tendencia de mitificar la temática y la realidad misma, lo que abre la posibilidad para la instauración de un clima de «irracionalismo» y de sectarismos. Este clima amenaza los temas del agotamiento de su significación propia, reemplazándola, para unos, en el pasado venturoso que el presente debe repetir, manteniendo una temática cuya superación comenzó en el ayer, pero que no debe concretizarse; para otros, la historia es una futuridad pre-destinada. Ambos terminan, los primeros con una concepción estática de la historia; los segundos, con una concepción mecanicista, negando la verdadera tarea del hombre, que es su praxis, con la cual tiene que hacer su historia, haciéndose en ella.

Es importante subrayar que, en el momento en que una sociedad vive una época tal, el propio irracionalismo mitificador pasa a constituir uno de sus temas fundamentales que tendrá como su opuesto combatiente la visión crítica y dinámica de la realidad que, empeñándose en favor del desvelamiento de la realidad, desenmascara su mitificación y busca el cauce verdadero de la tarea humana: la transformación permanente de la realidad para la humanización del hombre.

Los temas generadores

Los temas [10] se encuentran, en último análisis, de un lado envueltos, y de otro envolviendo las «situaciones límites», mientras

10. Estos temas se llaman generadores porque, cualquiera que sea la naturaleza de su comprensión, como de la acción por ellos provocada, contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros tantos temas que, a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas.

las tareas que apuntan, cuando son cumplidas, constituyen los «actos límites», a los cuales nos hemos referido.

En cuanto los temas no son percibidos como tales en su dimensión esencial de «situaciones límites» desafiadoras, las tareas que apuntan, que son las respuestas de los hombres a través de su acción histórica, no se dan en términos auténticos o críticos.

En este caso, los temas que se encuentran encubiertos por las «situaciones límites» se presentan al hombre como si fueran determinantes históricas aplastantes frente a las cuales no le cabe otra alternativa, sino adaptarse. El hombre, de esta forma, no llega a trascender la «situación límite» y descubrir o divisar más allá de ella, y en relación contradictoria con ella, lo inédito viable.

En síntesis, toda «situación límite» implica a los seres a quienes la situación directa o indirectamente sirve y a quienes niega y frena.

En el momento en que éstos perciben la situación límite no ya como una «frontera entre el ser y la nada, como una frontera entre el ser y más ser» [11], se hacen cada vez más críticos en su acción de la cual salió esta percepción. Percepción en que está implícito lo inédito viable como algo definido a cuya concretización se encauzará su acción.

La tendencia de los primeros es vislumbrar en el inédito viable, aun antes de concretizarse, una «situación límite» amenazadora en potencia, para ellos. De ahí que actúen en el sentido de mantener la situación, evitando a toda costa su superación.

Esta es la razón por la cual se impone una exigencia fundamental a la acción humana, que es historia, sobre un contexto, también histórico. La exigencia de que la acción esté en relación de correspondencia con los temas generadores. Y esta exigencia se desdobla en otra: la de la investigación de los temas generadores.

Estos temas pueden ser ubicados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular.

Temas de carácter universal, contenidos en la unidad epocal más ámplia, que abarca toda una gama de unidades y subunidades, continentales, regionales, nacionales, etc., diversificadas entre sí. Como tema fundamental de esta unidad más amplia, que podremos llamar nuestra época, se encuentra el de la deshumanización, que apunta necesariamente a su contrario, la humanización, como objetivo que debe ser alcanzado. Para lograr tal meta, sin embargo, se impone la superación de las «situaciones límites» en que los hombres se hallan cosificados.

En círculos menos amplios, vamos a depararnos con temas y «situaciones límites» característicos de sociedades de un mismo

11. A. Vieira Pinto, *o.c.*

continente o de continentes distintos, que tienen en estos temas y en estas «situaciones límites», similitudes históricas.

La «situación límite» del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros, es una connotación característica del «tercer mundo» y tiene como tarea la superación de la «situación límite» que es una totalidad a través de la creación de otra totalidad, la del desarrollo.

Si miramos ahora una sociedad determinada en su unidad epocal, vamos a percibir que, además de esta temática universal, continental o de un mundo específico de similitudes históricas, ella vive sus temas específicos. Sus «situaciones límites». Es importante enfatizar que la percepción crítica de unos como de los otros, no siempre revela que su origen está en la sociedad misma, en su época histórica.

En un círculo más restringido, observamos diversificaciones temáticas, dentro de una misma sociedad, en áreas y subáreas en que se divide; todas, sin embargo, en relación con el todo del cual toman parte. Son áreas y subáreas que constituyen lo que llamaremos subunidades epocales. En una misma unidad nacional, encontramos la contradicción de la no contemporaneidad del coetáneo.

En las subunidades referidas, los temas de carácter nacional pueden ser o dejar de ser captados en su verdadera significación o simplemente pueden ser sentidos. A veces, ni siquiera son sentidos.

Lo importante, sin embargo, es la inexistencia de temas en estas subunidades epocales. El mismo hecho de que los individuos de un área no capten un tema generador, sólo aparentemente oculto, o de captar otro de forma distorcionada, significa la existencia de una «situación límite» abrumadora cuyo tema básico podría ser la explicación mágica de la existencia y cuya tarea estaría en el enfrentamiento también mágico de la «situación límite». La natuturaleza (acción) se identifica con la naturaleza de la comprensión del tema generador.

De modo general, la conciencia ingenua, no sólo popular, que no ha captado todavía la «situación límite» en su globalidad, queda en la aprensión de sus epifenómenos a los cuales presta la fuerza inhibidora que cabe, sin embargo, a la «situación límite» [12].

12. Esta forma de proceder se observa, no raramente, entre hombres de clase media, aunque diferentemente de como se manifiesta entre campesinos. Su «miedo a la libertad» los lleva a asumir mecanismos de defensa y, a través de racionalizaciones, esconden lo fundamental, enfatizan lo accidental y niegan la realidad concreta.

Frente a un problema cuyo análisis remite a la visualización de la «situación límite», cuya crítica les es incómoda, su tendencia es quedarse en la periferia del problema, rechazando toda tentativa de adentramiento en el núcleo mismo

La expresión de sus dudas, de sus anhelos, de sus deseos, en que están explícitos «temas generadores», involucra la «situación límite», que los genera. Este es un hecho de importancia indiscutible para el investigador de la temática o del «tema generador».

La cuestión fundamental en este caso está en que, faltando al hombre sencillo una compresión crítica de la totalidad en que está, captándola en trozos en los cuales no reconoce la interacción constituyente de la misma totalidad, no puede conocerla. Y no puede porque, para conocerla, sería necesario partir del punto inverso. Esto es, se le impondría tener antes una visión totalizada del contexto para, en seguida, separar y aislar los hechos o las posibilidades del contexto, a través de cuya escisión volvería con más claridad a la totalidad analizada.

Este es un esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación temática que proponemos, como en la educación problematizadora que defendemos. El esfuerzo de plantear a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico permitiría la interacción de sus partes.

De esta manera, las dimensiones significativas que, a su vez, estan constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo, el análisis crítico de una dimensión significativo-existencial posibilita a los individuos una nueva postura también crítica, frente a las «situaciones límites». La captación y la comprensión de la realidad se rehacen ganando un nivel que hasta entonces no tenían. Los hombres tienden a percibir que su comprensión y la «razón» de la realidad no están fuera de ella como, a su vez, ella no se encuentra dicotomizada de ellos, como si fuera un «mundo» aparte, misterioso y extra-humano, que los aplastara.

En este sentido, la investigación del tema generador, que se encuentra contenido en un universo temático (los temas generadores en interacción), si realizada por medio de una metodología concientizadora, además de posibilitarnos su aprensión, inserta al hombre en una forma crítica de pensar en su mundo. En efecto, en la medida en que la captación del todo, que se ofrece a la comprensión del hombre, de modo general se hace de tal forma que este todo se presenta como algo espeso que lo envuelve, como alguna cosa más o menos nublada en que y bajo la que está, se hace necesario para su comprensión que se haga la búsqueda de la

de la cuestión. Llegan, incluso, a irritarse cuando se les llama la atención hacia algo fundamental que explica lo accidental o lo secundario, a los cuales están dando significación primordial.

realidad concreta a través de la abstracción. Esto no significa la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo que sería negar su dialectividad, sino tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar.

Codificación de una situación

En el análisis de una situación existencial concreta, codificada, se verifica exactamente este movimiento del pensar. La codificación de la situación existencial provoca esta postura normal que implica un partir abstractamente hacia lo concreto, que implica una idea de la parte al todo y una vuelta de éste a la parte; que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y de éste en el sujeto. Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto, que se da en el análisis de una situación codificada, si está bien hecha la descodificación, conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, que ahora no es ya una realidad espesa, o algo más o menos nublado.

Realmente, frente a una situación existencial codificada, (situación dibujada o fotografiada que remite, por abstracción, a lo concreto de la realidad existida) la tendencia de los individuos es realizar una especie de «escisión» en la situación que se les presenta como un todo. Esta «escisión» en la práctica de la descodificación corresponde a la etapa que llamamos «descripción de la situación». La «escisión» de la situación figurada posibilita descubrir la interacción entre las partes del todo escindido.

Este todo, que es la situación figurada (codificada) y que antes había sido aprehendido difusamente, pasa a ganar significación en la medida en que sufre la «escisión» y en que el pensar vuelve a él a partir de las dimensiones resultantes de la «escisión». Pero si la codificación es la representación de una situación existencial, la tendencia de los individuos es dar el paso de representación de la situación (codificación) a la situación concreta misma en qué se y con qué se encuentran.

Teóricamente es lícito esperar que los individuos pasen a comportarse frente a la realidad objetiva de la misma forma, de lo que resulta que deja de ser un callejón sin salida, para constituirse en lo que es en verdad: un desfío al cual los hombres tienen que contestar.

En todas las etapas de la descodificación los hombres estarán exteriorizando su visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de las «situaciones límites», su percepción

estática o dinámica de la realidad. Y en esta forma expresada de pensar el mundo fatalistamente, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realiza su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos sus temas generadores. Aún cuando un grupo de individuos no llega a expresar concretamente una temática generadora, lo que puede aparentar inexistencia de temas sugiere, por el contrario, la existencia de un tema dramático: el tema del silencio. Sugiere una estructura constituyente del mutismo ante la fuerza abrumadora de «situaciones límites», frente a las cuales lo obvio es la adaptación.

Es importante subrayar que el tema generador no se encuentra en el hombre aislado de la realidad, ni tampoco en la realidad separada del hombre y, mucho menos, en una «tierra de nadie». Sólo puede ser sorprendido en la relación hombre-realidad. Relación en la cual se opera la praxis humana, transformadora del mundo. Praxis en que el hombre es porque está siendo y en que crea su mundo, el mundo de la cultura y de la historia, donde se originan sus grandes y pequeños temas.

Investigar el tema generador, repetimos, es investigar el pensar del hombre referido a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es ser praxis.

Precisamente porque, no siendo el tema generador una categoría abstracta, una entidad suprahistórica, sino un producto concreto de la praxis humana, naciendo pues de ésta, se vuelve, tarde o temprano, sobre el hombre, como desafío a nueva praxis que, transformando la realidad, creará otros temas generadores.

La investigación del tema generador implica la investigación de la praxis que lo genera.

Si todo tema generador apunta a otro que es su contrario, su superación en devenir, e implica una tarea, un «acto límite» que, realizado, provoca esta superación, la investigación temática se presenta como el punto de partida de una pedagogía humanista, realista, crítica y liberadora. Fundada en esta investigación, cabe a esta pedagogía intentar la superación no sólo de la forma ingenua de visualizar la realidad, sino tambien, y obviamente, la manera de ejecutar los hombres sus tareas frente a la realidad en que existen.

No es posible el cambio de una sin el cambio de la otra, puesto que visión del mundo y tarea son tan inseparables como hombre y mundo.

La concepción ingenua de la acción, una de cuyas manifestaciones más agresivas es la mecanicista, al no poder percibir el juego dialéctico en las relaciones hombre-mundo, al serle imposible captar el sentido y la fuerza del contorno histórico-cultural, como

producto de la praxis de los hombres, volviéndose sobre ellos, no encuentran razón para lo que llama irónicamente «perder tiempo con lo innecesario».

Los mecanicistas, en la incapacidad de su conciencia falsa, no llegan siquiera a descubrir esta cosa tan sencilla y primaria: que su saber y su técnica, que ávidamente pretenden imponer a otros mesiánicamente (otra connotación de su ingenuidad) no aparecen por casualidad. Son productos de la creación humana. Surgieron de las relaciones hombre-mundo, como respuestas que los hombres vienen dando a través del tiempo a «situaciones límites».

De ahí la expresión, no raras veces usada, de «adiestramiento», que revela la limitación del alcance que esta concepción tiene de lo humano.

De vez en cuando, esta expresión se ameniza en otra que, sin embargo, no es capaz de abarcar la complejidad del hombre como una vocación de ser más. Aparece así, en lugar de adiestramiento, entrenamiento. En verdad el hombre no se adiestra, ni siquiera simplemente se entrena. El hombre se educa. Admitir su adiestramiento es rebajar el mundo humano a un mundo de «cosas» manipulables cuyos sujetos manipuladores serían los «dueños» del saber y de la técnica. Esta es la razón por la cual, para los mecanicistas, todo lo que vaya más allá de la mera «inoculación» técnica les parece, no sólo innecesario, sino imposible. Y, al desconocer o negar este más allá de la absurda «inoculación» de la técnica, están contribuyendo a enfatizar la deshumanización del hombre, tema crucial de nuestra época.

La concepción crítica de la acción sabe, por el contrario, que ningún saber puede ser «inoculado». El saber no es un anticuerpo, una vacuna, ni la ignorancia, que jamás es absoluta, es una enfermedad contagiosa. El hombre hace y rehace el saber a través de su praxis histórica, que no podría darse fuera del tiempo, puesto que es tiempo de acontecimientos humanos. Hacer la historia (dentro de la cual se constituye el saber) no es gastar ni perder tiempo, es vivirlo intensamente, humanamente.

La investigación del «tema generador» sirve a los hombres críticos para quienes es imposible trabajar con el hombre sin conocerlo como es, sobre todo, como está siendo.

Investigación y metodología de la investigación del «tema generador» [1]

Al iniciar este estudio sobre la investigación y la metodología de la investigación del «tema generador», sin el cual no nos parece posible la organización del programa educativo, se nos plantea una exigencia primordial: discutir el diálogo, manifestación concreta de la dialogicidad, esencia de la educación.

Cuando intentamos un adiestramiento en el diálogo, como un fenómeno humano, se nos revela algo que podríamos decir que es el mismo: la palabra. Pero al encontrar la palabra, en el análisis fenomenológico del diálogo, como algo más que un medio para que se realice, se nos impone buscar también los elementos constitutivos de la palabra [2].

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones de tal forma solidarias, en interacción tan radical, que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable de acción y reflexión [3].

Pero como acción y reflexión constituyen la praxis, palabra es praxis. De ahí que decir la palabra auténtica sea transformar el mundo. La palabra inauténtica, que es el resultado de la dicotomía que sufre en sus elementos constitutivos, no puede transformar la

1. Publicado en *Bases metodológicas de una educación liberadora*, Servicio de documentación MIEC-JECI, serie 2, documento 10, 3-22.

2. Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron estimuladas en conversaciones con el profesor brasileño Ernani María Fiori.

3. Palabra $\frac{\text{a) acción}}{\text{b) reflexión}}$ *praxis*

a) de la acción = palabrería, verbalismo, bla,-bla-bla
Sacrificio

b) de la reflexión = activismo

realidad. Así es que, vaciada la palabra de su dimensión de acción, sacrifica automáticamente también la reflexión y la palabra se transforma en palabrería, verbalismo, bla,bla,bla. Por todo esto, alienada y alienante. Es una palabra hueca, de la cual no puede uno esperar la denuncia del mundo, puesto que no hay denuncia sin transformación, ni transformación sin acción.

Si, por el contrario, se enfatiza o se exclusiviza la acción, con perjuicio de la reflexión, la palabra se convierte en activismo. Esto es la acción sin la vigilancia de la reflexión. Al minimizar la reflexión, el activismo niega la praxis también e imposibilita el diálogo.

De ahí que cualquiera de estas dicotomías, como cualquiera dicotomía, resulta de un pensar inauténtico y genera un pensamiento inauténtico.

Tanto unos como otros, verbalistas y «silenciosos verbalistas», al negar la palabra, niegan al hombre concreto, en su vocación de transformar el mundo.

La experiencia del diálogo

El diálogo se opone a ambas formas de negar el mundo, en la medida en que también a él lo niegan. Verbalismo y «silencio» niegan el diálogo, que es la expresión de la forma de ser de la existencia humana, su exigencia fundamental.

En el diálogo [4] se concretiza la aparente duplicidad de esta forma de ser que, en verdad, es única: palabra-acción-reflexión. De ahí que la reducción de la palabra a la palabrería, del verbo al verbalismo, con el agotamiento de su fuerza transformadora, no pueda dar origen al diálogo. Cualquier intento en este sentido sería, como lo es, mera mistificación, enmascaramiento de la realidad. Fuga de la verdadera «pronunciación» del mundo.

4. «En la experiencia del diálogo se constituye un terreno común entre el «otro» y el «yo»; mi pensamiento y el suyo forman un tejido único; mis dichos y los de mi interlocutor son exigidos por el estado de la discusión, se insertan en una operación común, cuyo creador no es ninguno de nosotros. Hay un ser dual, y el otro ya no es para mí, en ese caso, un simple comportamiento en mi campo trascendental, ni por otro lado, yo lo soy en el suyo, sino que somos uno para el otro colaboradores en un estado de reciprocidad a través de un mismo mundo. En el diálogo actual me libro a mi mismo; los pensamientos del otros son, desde luego, pensamientos suyos, no soy yo quien los forma, aunque los capto inmediatamente en cuanto nacen, o incluso los anticipo, y la objeción que me formula el interlocutor me arranca pensamientos que nunca había poseído, de modo que, si le presto pensamientos, a su vez me hace pensar»: M. Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción*, México 1957.

Por otro lado, como ya afirmamos, el silencio no funda el diálogo. Este se impone como el camino por el cual los hombres ganan significación en cuanto hombres. Por ello, se torna una exigencia existencial. Y si él es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encausados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, transformado en recipiente, ni tampoco puede ser un simple cambio de ideas que sean consumidas por sus permutantes. No es tampoco discusión, guerra, polémica, entre sujetos que no aspiran a comprometerse con la pronunciación del mundo, ni con la búsqueda de la verdad, sino que solamente están interesados en la imposición de su verdad. Porque el diálogo es el encuentro de hombres que pronuncian el mundo, no puede haber una donación de la pronunciación de unos a los otros. Es un acto creador. De ahí que no pueda ser instrumento mañoso del cual eche mano un sujeto para la conquista del otro.

La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por sus sujetos dialógicos, no la de uno por el otro. Conquista del mundo para su humanización y la de los hombres. El diálogo es intersubjetividad, por ello mismo, es «situado y fechado». No hay diálogo, sin embargo, si no hay un profundo amor al mundo y al hombre. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no hay amor que los infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. El amor es, esencialmente, tarea de sujetos. Si es fundamental que el sujeto que ama tenga en el ser amado el objeto de su amor, se hace indispensable que aquel sea reconocido por éste también como objeto de su amor. El hecho de ser ambos objetos del amor, uno del otro, los hace sujetos del acto del amor. De ahí que el verdadero amor no se pueda dar en relación de objetivación unilateral. De ahí que en la dominación no haya amor, sino patología de amor. Sadismo en el que domina; masoquismo en el dominado, si acepta la dominación.

Porque el amor es un acto valiente, nunca de miedo, es compromiso asumido con el hombre concreto, en el mundo y con el mundo.

Donde quiera que este hombre concreto esté aplastado, robado en su derecho de ser, el acto de amor está en comprometerse con su causa. La causa de su humanización. Pero este compromiso, porque es amoroso, es dialógico. Si el amor, en la razón de su valentía no puede ser «beatería», tampoco puede ser pretexto para la manipulación. Siendo un acto de libertad, genera necesariamente otros actos de libertad. Si no es así, no es amor.

Si no amo al mundo, si no amo la vida, si no amo al hombre aplastado y vencido, no puedo dialogar.

El amor verdadero no está en el mantenimiento del *statu quo* en el cual se encuentran los hombres deshumanizados, «cosificados», sino en la transformación de las estructuras de la cual resulta que los hombres puedan ser más.

Por otro lado, no hay diálogo, si no hay humildad. La «pronunciación» del mundo, con la cual el hombre lo recrea permanentemente, no puede ser un acto arrogante.

El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, se rompe si sus polos —o uno de ellos— pierden la humildad.

¿Cómo puedo dialogar, por ejemplo, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿cómo puedo dialogar si me siento participante de un diferente, virtuoso por herencia, al frente de los otros, meros «ellos» a quienes no veo como «yo»? ¿cómo puedo dialogar si me siento participante de un *ghetto* de hombres puros y sabios, propietarios de la virtud y del saber, para quienes todos los que estén fuera son unos enfermos del alma o de la inteligencia, son «esa gente» o son «nativos» inferiores? ¿cómo puedo dialogar, si parto de que la «pronunciación» del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas populares en la historia es señal de su deterioro, que debo evitar? ¿cómo puedo dialogar, si me cierro a la contribución del otro, que jamás reconozco, y hasta me siento ofendido con ella? ¿cómo puedo dialogar si temo la superación y, con sólo pensar en ella sufro?

Si *a priori* admito y afirmo que los campesinos y los obreros son absolutamente ignorantes, incapaces, ¿cómo puedo dialogar con ellos?

La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que no tienen humildad o que la han perdido, no pueden acercarse a los más sencillos. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo.

No hay diálogo, tampoco, si no hay una intensa fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos, sino destinación de los hombres.

La fe en el hombre es un *apriori* del diálogo. El hombre dialógico tiene fe en el hombre antes de encontrarse con él al frente. Esta, con todo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico sabe, porque es crítico, que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que los hombres, en situaciones concretas en las cuales quedan alienados, tienen ese poder disminuído.

Esta posibilidad, sin embargo, no mata en el hombre dialógico su fe en el hombre. Por el contrario, se le presenta como un desafío al cual debe responder.

Sin esta fe en el hombre, el diálogo es una farsa. En la mejor de las hipótesis se transforma en manipulación disfrazada de paternalismo.

Ahora bien, al basarse en el amor, en la humildad, en la fe en el hombre, en los hombres, el diálogo es una relación horizontal, en la cual la confianza de un polo en el otro es consecuencia lógica.

Sería una contradicción si así no fuera. Como también sería contradicción si existiera confianza o interconfianza en la relación antidialógica.

Si, en el diálogo, la fe en el hombre es un *apriori*, ésta tiende a crecer en la medida que, existenciado el diálogo, se instaura la confianza entre sus polos. Lo que antes era una fe genérica, pasa a ser ahora una fe encarnada. Y cuanto más se desarrolla esa confianza, más compañeros se van sintiendo los sujetos dialógicos en la pronunciación del mundo.

Si esta confianza falla, es porque fallaron las condiciones antes discutidas. Un falso amor, una falsa humildad, una fe debilitada en el hombre, no pueden generar confianza. La confianza resulta del testimonio que un sujeto da al otro de sus intenciones reales y concretas. No puede existir si la palabra, descaracterizada, no coincide con los hechos. Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza.

El educador que habla de diálogo y niega la palabra a su educando, no puede esperar su confianza.

No hay diálogo tampoco sin esperanza. La esperanza está en la raíz de la inconclusión del hombre, la cual se mueve en permanente búsqueda del ser más.

La desesperanza es también una forma de silenciar, de negar el mundo, de huir de él. La deshumanización que «cosifica» no puede ser la razón para la pérdida de la esperanza sino, por el contrario, motivo para más esperanza, esperanza que conduce a la búsqueda incesante de la humanidad negada en la injusticia. La esperanza no está, sin embargo, en el gesto pasivo de quien cruza los brazos y espera. Me muevo en la esperanza mientras busco activa y decididamente y, si busco con esperanza, entonces puedo esperar.

Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no hay diálogo. Su encuentro es vacío y estéril, burocrático y fastidioso.

¿Cómo puede dialogar un educador desesperanzado?

¿Dialogar por qué, para qué, si nada espera? Si para él todo seguirá como está, el mundo, el hombre, siguiendo un mismo ritmo; si nada cambiará y hasta es mejor que no cambie, ¿para qué dialogar?

La esperanza en que la vocación del hombre es la transformación del mundo con su palabra-acción mueve al diálogo, que desaparece si esta esperanza perece.

Fuera de esta esperanza en un hombre responsable, cuyo llamamiento invita a ser justos, caemos en la manipulación y ya no hay diálogo.

Finalmente, no hay diálogo verdadero si no hay en sus sujetos un pensar crítico. Pensar que, no aceptando la dicotomía mundo-hombre, reconoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe la realidad como proceso, que la capta en constante devenir y como algo estático. No se dicotomiza a sí mismo de la acción.

Implica un empaparse constante de temporalidad, a cuyos riesgos no teme. Se opone al pensar ingenuo, que ve en el tiempo histórico como si fuera un peso, como si fuera la cristalización de las experiencias del pasado [5], de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien «comportado».

Para el pensar ingenuo, lo importante es la acomodación a este hoy normalizado. Para el pensar crítico, lo fundamental es la transformación permanente de la realidad, con miras a la humanización del hombre. Para el pensar crítico, como dice Pierre Furter:

> La meta ya no será eliminar los riesgos de la temporalidad, con la adhesión al espacio garantizado (agarrándose al espacio garantizado), sino temporalizar el espacio. El universo no se revela en el espacio que impusiera una presencia maciza a la cual solamente pudiera adaptarse, sino que se me revela como un campo, un dominio, que va tomando forma en la medida de la acción [6].

Para el pensar ingenuo, la meta está en que el hombre quede adherido a este espacio garantizado. La adherencia al espacio garantizado lo lleva a ajustarse a él, de lo que resulta la negación de la temporalidad, que es la negación de sí mismo.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz también de generarlo.

5. Trozo de una carta de un amigo del autor.
6. P. Furter, *Educação e vida*, Río de Janeiro, 26-27.

Sin él, no hay comunicación y sin ésta no hay educación. La educación es diálogo. Su dialogicidad, sin embargo, no empieza cuando se encuentran educador y educando en situación pedagógica. Debe iniciarse antes, en la etapa de la preparación programática.

Un programa de educación, no es algo que deba ser hecho por uno de los polos interesados en él. Si así fuera, se rompería la dialogicidad de la educación y se caería en la concepción «bancaria» de la educación. El programa tiene que ser elaborado con la participación de ambos. De ahí, la necesidad que tienen los educadores, que se reconocen en la situación pedagógica como educadores y que reconocen a los educandos también como educadores, de detectar la temática significativa en estos últimos.

Es a partir del reconocimiento de esta temática como se puede elaborar el programa. De esta manera, el contenido programático de la educación no es una donación, un conjunto de informes que deben ser «depositados» en el educando, sino la devolución, organizada y sistematizada, a los individuos, de aquello de lo cual aspiran saber más.

La educación no se hace de *A* para *B*, o de *A* sobre *B*; sino de *A* con *B*, mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a uno y otro y que origina visiones de él, o puntos de vista en torno a él. Visiones que se encuentran impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas, basándose en los cuales se constituirá el contenido programático de la educación.

El punto de partida de ésta se halla en el hombre mismo. Pero, como no hay hombre en el aire, suelto, sino en el mundo y con los otros, el punto de partida de la educación está en el hombre -mundo y con los otros.

Una de las equivocaciones de una visión ingenua del humanismo está en que, en el ansia de corporificar un modelo de «buen hombre», se olvida la situación concreta, existencial, presente, del mismo hombre.

Forter dice que «el humanismo consiste en permitir la toma de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación, como situación y proyecto» [7].

Simplemente, no podemos llegar a los obreros y a los campesinos, inmersos éstos de modo general en un contexto colonial, casi umbilicalmente ligados al mundo de la naturaleza del cual se sienten más parte que transformadores, para «entregarles conocimientos» o imponerles un modelo de «buen hombre» contenido en la programación unilateral de nuestro trabajo. Trabajo que, sólo absurdamente, en esta hipótesis, se llamaría educativo.

7. *Ibid.*, 165

No serían raros los ejemplos que podríamos citar de programas educacionales que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Porque no tomaron en cuenta, aunque fuese por un mínimo instante, al hombre en «situación», a quien se dirigía su programa. Y, al fallar el programa, buscan siempre un «chivo expiatorio» que, invariablemente, es el pueblo, considerado como incapaz y flojo, e incapaz y flojo porque es mestizo. Y es considerado así porque ha rechazado la verticalidad de la programación, o porque ha producido poco en ella.

Sería una ingenuidad esperar resultados positivos de una labor educativa que no respete la particular visión del mundo que tenga el pueblo y cuyo programa se constituya en una especie de invasión cultural, aunque hecha con la mejor de las intenciones. Pero siempre invasión cultural.

Será a partir de la situación presente, existencial, concreta, que refleja el conjunto de aspiraciones del pueblo, como podremos trabajar el contenido programático de la educación.

Lo que se debe hacer es plantear al pueblo su situación existencial, concreta, presente, como un problema que, por ello mismo lo desafía y, así, le exige una respuesta. Esta respuesta, a su vez, tiende a ser duda, no solamente a nivel intelectual, sino de la acción.

Esto se debe a que, al planteársele su situación existencial, concreta, como un problema, su tendencia es organizarse reflexivamente para la captación del desafío. Al organizarse reflexiva y críticamente se encauza la acción, también crítica, sobre el desafío.

Para evitar que piense que estamos defendiendo la dicotomía que ya combatimos, es necesario aclarar que no separamos los momentos, uno de reflexión, otro de acción. En el instante mismo en que el hombre ejerce una reflexión crítica sobre una situación concreta que lo desafía, esta reflexión constituye ya un momento especial de su acción.

La acción educativa

El papel del educador, por todo esto, no es propiamente hablar al pueblo sobre su visión del mundo o imponerle esa visión, sino disertar, puesto que es problematizar la realidad concreta del educando, mientras se problematiza igualmente.

Tenemos que estar convencidos de que la visión del mundo que tiene el pueblo, que refleja su situación en el mundo y engloba todos los aspectos de su quehacer, es una totalidad.

La acción educativa no puede prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de tornarse «bancaria» o de predicar en el desierto.

Esta es la razón por la que, muchas veces, los educadores hablan y no son entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta del hombre a quien hablan. Y su habla es un discurso alienado y alienante.

En la concepción que estamos defendiendo, y que plantea la exigencia de un programa elaborado dialógicamente, se realiza una educación iluminada por una visión humanista de carácter científico. Visión que reconoce en una realidad concreta, en una estructura que lo condiciona. De ahí que esta concepción no se pierda en devaneos líricos, no se entretenga con modelos prefabricados para la solución de los problemas, sino que tenga como base ir hacia la misma realidad que genera los problemas y en la cual están los hombres. Y además, ir hacia ésta con los hombres que la viven, y no sin ellos, para sacar juntos de la realidad que los mediatiza el contenido programático de la educación.

La fuerte tentación, sin embargo, es la del falso testimonio de la concepción antidialógica. Es imponer caminos. Es «entregar conocimiento», como si conocer no fuera crear, recrear, buscar inquietantemente.

Es manejar. Los que se dejan llevar por esta tentación parten, de modo general, de una falsa visión del conocimiento y absolutizan la ignorancia del pueblo. Y, al hacerlo, no les queda otro camino sino imponer caminos. «Entregar, llevar conocimientos». Hay, inclusive, quienes hablan de «salvar a esas pobres masas ciegas e incultas» y, con «salvar», significan exactamente conducirlas hacia donde les parece que deben ir. Si estas masas son realmente ciegas e ignorantes absolutas, urge que sean enseñadas y educadas. Quienes así piensan concluyen fácilmente que el contenido de esta enseñanza y de esta educación debe ser no sólo buscado, sino elaborado por ellos. Elaborado por ellos, dentro de los marcos de su visión, raramente coincidente en algún punto con la del pueblo.

O nos convencemos de que nadie educa a nadie, o no superamos la concepción antidialógica de la educación [8].

Solamente en la realidad mediatizadora, en la conciencia que de ella tengamos, especialistas y pueblo, podremos buscar el contenido programático de la educación que debe ser planteado al pueblo como problema, jamás como tema de exclusiva disertación. Contenido programático que nacerá de un acto previo a su organización, que es su investigación.

8. Es importante subrayar que hacemos esta advertencia exclusivamente a aquellos cuya antidialogicidad no tiene otra explicación sino en su equivocación.

La investigación del «tema generador»

La investigación que llamamos investigación del «universo temático significativo» o del «tema generador» implica, obviamente, una metodología.

Lo importante, sin embargo, es que esta metodología sea en sí concientizadora. Y, al mismo tiempo, que posibilite la aprensión de la temática significativa, profundice la toma de conciencia de los individuos en torno de la misma temática. De ahí que la propia metodología deba ser pedagógica.

No se trata de mirar a los hombres como el objeto cuyo sujeto sería el investigador. El objeto de la investigación no es realmente el hombre, visto como una cosa, sino su pensar. Lo que piensa, cómo piensa, en torno a qué piensa. Cuál es su visión del mundo.

En nuestro caso no se pretende propiamente investigar al pueblo, como si fuera una anatómica, sino con él, su pensar, su conjunto de ideales, sus inquietudes, su temática.

El investigador no se comporta con él como si él fuera algo frío, incidencia de su acción, objeto de su análisis.

La metodología que defendemos implica, por ello mismo, la superación inicial de cualquier establecimiento de principios fijos.

Los investigadores profesionales y el pueblo (que sería en otra concepción, objeto de la acción de los primeros) en el flujo de la investigación se hacen, ambos, sujetos de ella.

Esta superación origina la conciliación, en el comienzo mismo de la investigación entre investigador y supuesto investigado. Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación de su temática, tanto más profundizarán su toma de conciencia en torno a la realidad y, explicitando su temática significativa, se apropiarán de ella. Para nosotros, el gran riesgo de la investigación no está en que el supuesto investigado se descubra investigador y, así, «corrompa» los resultados del análisis. El riesgo está exactamente en lo contrario. Está en dislocar el centro de la investigación, que es la temática significativa, objeto del análisis para localizarlo en el pueblo y, de esta forma, hacerlo objeto de la investigación.

La investigación de la temática, en la que se basa la elaboración del programa educativo, en cuya práctica se funden educador y educando, tienen que basarse igualmente en la reciprocidad de la acción. Y ahora, la misma acción de investigar. Más aún —porque la educación humanista tiene como uno de sus objetivos básicos no la adaptación del hombre al mundo, sino la transformación de éste por el hombre— la investigación temática no puede perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad.

No puede perderse en lo que llamamos irónicamente «visión focal» de la realidad.

La investigación temática no puede reducirse a un acto puramente mecánico, puesto que es proceso de búsqueda, de conocimiento, de creación. De ahí que sea necesario que los sujetos investigadores vayan descubriendo en el encadenamiento de los temas significativos la interpretación de los problemas.

La investigación se hace tanto más pedagógica cuanto más crítica, y tanto más crítica cuanto más se base en la categoría de totalidad.

La problematización de los temas, sus vinculaciones con otros, su envoltura histórico-cultural, todo esto debe estar presente en el proceso de búsqueda de la temática significativa.

Así como no es posible elaborar un programa y donarlo al pueblo, tampoco lo es elaborar rutas para la investigación del universo temático a partir de puntos prefijados por los investigadores que se juzguen a sí mismos sujetos de la investigación. Sujetos exclusivos.

La investigación, tanto como la educación a la que sirve, tiene que ser una operación simpática, en el sentido etimológico de la expresión. Esto es, tiene que constituirse en la comunicación, en el sentir con una realidad que no puede ser vista de modo mecanicista llena de compartimentos, simplista, que se «comporta bien», sino con la complejidad del devenir.

Está aún en el carácter pedagógico que abogamos para la investigación temática, el énfasis que debe ser dado, en su proceso, a la categoría de finalidad. Categoría en la cual se baña por propia existencia. No hay existencia humana (que debe implicar una constante transformación del mundo) sin finalidad[9]. Pero, si todo existir implica finalidades propuestas por el existente, éstas no se realizan o se procesan en la suma de las existencias individuales, sino en la comunión de ellos.

Esta comunión, sin embargo, no puede darse cuando algunos prescriben sus finalidades a los otros y los reducen a meros objetos. En este caso, los que actúan así, prohíben a los demás que tengan finalidades, puesto que las finalidades de los segundos son las de los primeros.

La investigación temática, sin la cual no hay programación educativa, no puede ser instrumento de la imposición de finalidades al pueblo, sino una búsqueda en común de las finalidades. Los

9. Esta es la razón por la cual los hombres a quienes se les niega el derecho de tener finalidades se «reifican» y quedan alienados a las finalidades que se les imponen.

especialistas y el pueblo, ambos investigadores, se encuentran para una tarea existencial, y por ello, no fría ni tecnicista, cual es la de encontrar juntos el camino para una acción en la que ambos crezcan y se humanicen, y ésta es la finalidad máxima de la existencia humana: humanizarse.

Es necesario que nos convenzamos de que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentran implícitas en la temática significativa, o la explicitan, son aspiraciones, finalidades, motivos humanos. Por ello están allí, en un determinado espacio, no como cosas estáticas, petrificadas, sino que están siendo. Son históricos como el hombre, que no sólo está en el mundo, sino con él.

No pueden ser captados fuera del hombre concreto, que existe en una situación concreta. Captarlos y entenderlos es entender a los hombres que los encarnan. Pero, precisamente porque no es posible entenderlos fuera de los hombres concretos que los encarnan, es necesario que estos hombres los entiendan.

La investigación temática se hace, entonces, un esfuerzo común de conciencia de la realidad y de auto-conciencia que la inscribe como el punto de partida del proceso educativo.

Podría decirse que si los propios hombres son, al igual que los investigadores profesionales, sujetos de la búsqueda de su temática significativa, esto perjudicaría la objetividad de la investigación; que los hallazgos ya no serían «puros» porque habrían sufrido una interferencia «intrusa» por parte de aquellos que, en último análisis, son o deben ser los mayores interesados en su propia educación.

Esto revela una conciencia ingenua de la investigación temática, para la cual los temas existirían en su pureza objetiva y original, fuera de los hombres, como si fueran cosas.

Para esta visión ingenua, cuanto más pasivos sean los hombres, cuya temática se busca en el proceso de la investigación, tanto más pura será ésta. El investigador ingenuo no percibe que mucho mayor y más grave perturbación puede causar su presencia curiosa, que no establezca comunicación con los demás. No percibe, por otro lado, en su visión estática de la realidad, que es imposible la captación, en estado puro, de una temática, puesto que si no existe «fuera» del hombre, se expresa a través de él.

Al expresarse, sin embargo, en un momento dado, puede no ser ya exactamente lo que era en el momento anterior. Lo importante está en que estas alteraciones, que son, en algún aspecto, inevitables, no llegan a perjudicar la validez de la investigación. Puesto que la investigación se realiza en el dominio de lo humano y no en el dominio de las cosas, es de su naturaleza que sea así.

El investigador de la temática significativa del pueblo que, en nombre de la objetividad científica transforma lo órgánico en inorgánico, lo que está siendo en lo que es, lo vivo en lo muerto, en el fondo, teme el cambio, teme la transformación. Ve en ésta, sin negarla, pero tampoco queriéndola, no un síntoma de vida, sino un anuncio de muerte, de deterioro. Quiere conocer el cambio, no para estimularlo, para profundizarlo, sino para frenarlo, o, a veces, para orientarlo en el sentido de finalidades contrarias a la humanización del pueblo.

Pero, al temer el cambio, al hacer del pueblo objeto pasivo de su acción investigadora; al ver en la mudanza el anuncio de la muerte, mata la vida y no puede esconder su marca necrófila.

La investigación de la temática, como dijimos, es la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni tampoco en el hombre solo, ni en el vacío. Pensar que se da en los hombres, entre los hombres, referido a una realidad, que no es solamente geográfica porque, siendo humana, es histórica.

La investigación como acto de creación

El objetivo fundamental de la investigación es sorprender cómo piensan los individuos su realidad; lo que piensan sobre ella, no propiamente para hacer que sean «consumidores» de «cultura», sino para que sean creadores de cultura.

De ahí que la investigación del pensar sea ya un acto de creación cultural y no de «consumo». Y porque es un acto de creación, como deben ser los actos humanos, no puede dejar de ser comunicativo, dialógico, participante.

No puedo investigar el pensar del pueblo, si no pienso. Pero no puedo pensar auténticamente, si el otro tampoco piensa. Simplemente no puedo pensar por el otro, ni para el otro, ni sin el otro.

La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como objeto de su pensar. Y, si su pensar es «mágico» o «ingenuo», será pensando su pensar, envuelto en la acción, como podrá superarse él mismo. Y si la superación no se da en el acto de consumir ideas, como intenta la visión ingenua, sino en el de crearlas y transformarlas a través de la inserción en la realidad que mediatiza a los hombres.

Insistimos en que la objetividad, como exigencia de todo método científico, según la cual el analista debe acercarse a la realidad para verla como es y no como le parezca que deba ser, no se deforma en la metodología que defendemos. Solamente no

consideramos privilegio del investigador profesional de la temática significativa del pueblo, que se acerque a la realidad a que está referido el pensar del pueblo. Más aún: para acercarse a esta realidad sin deformarla, tendrá que hacerlo con el pueblo también, como sujeto de su pensar.

Ahora bien, el hombre, porque es un ser en «situación», se encuentra enraizado en condiciones espacio-temporales que lo marcan y a las cuales él marca igualmente.

Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiado por ella, actúa sobre ella. Esta reflexión implica, por ello mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental.

El hombre es, porque está en situación. Y será tanto más cuanto más piense su estar. Esta reflexión sobre la situacionalidad, es un pensar la propia condición del existir. Incluso el *engajamento* [10] resulta de allí. Resulta de la reflexión sobre la situacionalidad. No por otra razón el *engajamento* es una auténtica forma de comprometerse. Y es por eso también por lo que las formas puramente activistas no llegan a caracterizar propiamente el *engajamento*. Su carga —la de las formas activistas— preponderantemente emocional, las coloca en una órbita de acción sectaria. Sólo existe *engajamento* cuando el hombre, descubriéndose en «situación», se pregunta sobre su situacionalidad. En la medida en que la situacionalidad deja de parecerle una realidad espesa que lo envuelve, alguna cosa más o menos nublada en la que y «bajo» la que está, un callejón sin salida que lo angustia o en el que se siente abrumado y, reflexionando sobre su situacionalidad, emerge de ella, esta emersión le posibilita captar el significado de su momento. Solamente entonces será capaz de interferir en él adecuadamente.

Al «emerger» de la situacionalidad, gana de ella una visión crecientemente lúcida. Se prepara así para liberarse de las cadenas en que estaba y de las cuales apenas tenía una conciencia difusa. Se capacita para insertarse en la realidad. La inserción es entonces un estado mayor que la situacionalidad y mayor que la emersión. Es la propia conciencia histórica.

De ahí que sea la concientización, el profundizamiento de la toma de conciencia, lo que caracteriza a toda emersión. En este sentido, toda investigación temática que prepara el camino para la inserción se hace pedagógica. De la misma forma, toda edu-

10. Expresión brasileña que tiene como imagen al soldado que terminado el servicio militar obligatorio, decide continuar en el ejército voluntariamente.

cación que no sea un acto de consumir ideas depositadas, sino de producirlas, se hace investigación del pensar.

Cuando más investigo el pensar del pueblo con él, más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, más seguimos investigando. Educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan así una sola cosa, o momentos de un mismo proceso.

Al reconocer la interacción hombre-mundo, de la cual resulta la conciencia de éste y la del yo, la concepción problematizadora sitúa el pensar del pueblo, que no puede ser un pensar en el vacío, como núcleo expresivo de su temática. Investigar ese pensar, teniendo al pueblo como sujeto, es ya educar al pueblo y educarse con él.

Mientras que en la concepción «bancaria» de la educación (antidialógica por excelencia, y por ello no comunicativa) el educador deposita en el educando el contenido programático que él mismo hace, en la educación problematizadora, dialógica por esencia, este contenido, que jamás es depositado, es la expresión de la realidad mediatizadora de los polos educador-educando, educando-educador. Esta es la razón por la que este contenido tiene que estar siempre renovándose.

La tarea del educador es trabajar en equipo interdisciplinario este universo temático, recogido en la investigación, y devolverlo, como problema, no como disertación, a los educandos.

Si la educación problematizadora y de la comunicación, en la etapa de la alfabetización busca e investiga la «palabra generadora», en la postalfabetización busca e investiga el «tema generador».

En una visión humanista, no ya «bancaria», de la educación, los temas generadores no pueden involucrar finalidades que deben ser impuestas al pueblo, sino, por el contrario, deben reflejar sus anhelos y esperanzas. De ahí la investigación de la temática como punto de partida del proceso educativo, como punto de partida de su dialogicidad.

De ahí, también, el imperativo de que la metodología de esta investigación sea concientizadora.

Un ejemplo de investigación

¿Qué hacer, si tenemos la responsabilidad de coordinar un plan de educación de adultos en un área campesina que revele un alto porcentaje de analfabetismo? El plan incluiría la alfabetización y la postalfabetización, dentro de una perspectiva crítica, esto es,

estaría preocupado con ambas etapas como proceso de integración del hombre (lo que no significa su adaptación) a su realidad existencial, de la cual lo profesional y lo técnico son dimensiones.

Se impondría entonces la investigación tanto de la «palabra generadora» como del «tema generador», para que pudiéramos tener el programa para ambas etapas del desarrollo del plan.

Concentrémonos, con todo, en la investigación del «tema generador» o de la temática significativa.

El primer trabajo del investigador, al lado del educador, será delimitar el área en la cual actuará con el pueblo y que enseguida visitará [11]. En este empeño, que implica un reconocimiento personal del área, de su paisaje físico y humano, que exige una mirada crítica, encuentros informales, paseos, etc., localiza las instituciones: populares que existen en el área: clubs recreativos, de futbol, cooperativas, sociedades benéficas, sindicatos, etc. Observa el tipo de trabajo del área, las herramientas empleadas, etc.

Desde este momento, el investigador, debe ser un observador «simpático». En su libreta de notas irá registrando, como sugiere Wright Mills todas las cosas aparentemente menos importantes; la forma de ser de las gentes, su modo de conversar, su comportamiento en el culto religioso, en el trabajo. Va registrando expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis, que no es propiamente su pronunciación defectuosa, sino la forma de construir su pensamiento.

Estas notas, que van fijando las observaciones del equipo de investigadores y registrando las maneras de ser de los hombres del área, son fundamentales para los estudios en torno a la temática que será investigada.

Es indispensable que un dibujante o un fotógrafo, o ambos, formen parte del equipo de investigación. Es imprescindible que estén al tanto de los objetivos de la labor y que tengan sensibilidad social.

Después de un tiempo prudencial en el área, ya con varios aspectos de su realidad registrados en sus libretas, los miembros del equipo investigador se reunirán para discutir entre sí sus observaciones. Solamente en esta especie de seminario sabe uno lo que anotó el otro [12]. En este diálogo en torno a sus anotaciones justificarán las razones de por qué este o aquel hecho, esta o aquella escena, esta o aquella palabra o afirmación les han desafiado. Probablemente muchas de estas observaciones coincidan.

11. Es indispensable que el equipo consulte estudios —si los hay— realizados en torno al área.

12. Si es posible, además de estas notas, será ideal el uso de grabadoras portátiles ya en esta etapa de la investigación.

Después de este encuentro, el equipo decidirá cuales serán las situaciones existenciales que deberán ser fotografiadas o dibujadas: un momento en el mercado, una escena del culto, un velatorio, un entierro, un borracho en una calle, hombres trabajando, un baile, etc.

Estas escenas, pedazos de la existencia colectiva del área, irán a constituir lo que llamamos, a falta de una expresión mejor, «codificaciones neutras», cuya descodificación permitirá al investigador iniciar su trabajo de investigación de la temática significativa de los hombres del área.

Elaborado este trabajo, el investigador volverá al área para intentar el primer diálogo, conforme le indique la realidad, con la directiva de las institiciones del área previamente ubicadas.

En este primer encuentro interpretará a la directiva de estas instituciones los objetivos del plan que será desarrollado. En su interpretación explicará que, si éste no llega a ser un plan de los hombres del área, fallará; que su éxito —el de la alfabetización como el de la postalfabetización— dependerá no solamente de uno de los polos, sino de los dos. Que, si los individuos no llegan a descubrir en el plan una razón de ser, no podrá llevarse a cabo.

Si las directivas de las instituciones aceptan el diálogo, el investigador les hablará entonces de la posibilidad de realizar encuentros, no solamente con ellas, sino con otros miembros de la institución. Encuentros en que planteará la discusión en grupos sobre algo concreto.

Determinada la fecha de la reunión para el primer encuentro, el investigador, en ese día, propone al grupo, como tema de discusión, una de las escenas dibujadas o fotografiadas que, como vimos, reflejan formas de existencia del área.

Ahora bién, el investigador y los individuos, reunidos en una postura dialógica en torno a una misma situación problemática, se irán haciendo sujetos de su análisis. La investigación no comienza con la formulación de preguntas establecidas por el investigador, sino con la «descodificación» de la codificación de una situación concreta, vivida por los individuos del área.

La tendencia de éstos es, en un primer momento, meramente la de describir la situación. Enseguida, sin embargo, pasan de la descripción de la situación a un análisis de los detalles, al cual sigue, finalmente, la crítica de la situación propuesta. Pero, como la situación es existencial, *acaban* por hacer la crítica de la existencia [13].

13. Recientemente tuvimos oportunidad de observar en Nueva York un comportamiento idéntico al que se verificó en Chile y que citamos en nuestro trabajo *Educación como práctica de la libertad*. Asistimos a un «círculo de cultura» (en nuestra terminología) de una excelente experiencia educativa realizada allí por el «Institute for Human Development», en las zonas pobres de Nueva York, donde oímos decir a uno de los participantes: «Me gusta discutir sobre estas fotos porque, aunque viva así (y señalaba una de ellas) no llego a percibirlo mientras vivo. Ahora, al discutir, veo cómo vivo».

Durante la discusión, además de la grabación magnetofónica, un auxiliar del investigador, investigador también, debe ir registrando las expresiones más significativas.

En la medida en que los participantes del grupo van manifestándose en relación con la situación que les es peculiar, irán haciendo afirmaciones indicadoras de su visión del mundo. Visión del mundo que no siempre será particular de un miembro del grupo, sino de todo él, que a su vez, estará reflejando la visión del mundo de los hombres del área [14].

El investigador experimentado, sin embargo, reconocerá puntos de vista que sean más personales o individuales y que, por ello, puedan no reflejar la visión general. Estos puntos de vista, con todo, tienen gran importancia en el proceso de la investigación.

Deben ser problematizados al grupo que, discutiéndolos, puede rechazarlos o incorporarlos. Cuando estos puntos de vista son radicalmente diferentes de las posiciones del grupo, pueden sugerir al investigador algunas hipótesis. Es probable, por ejemplo, que partan de individuos recién llegados a la zona, con otra experiencia existencial más o menos rica. Es probable también que indiquen la mayor o menor lucidez o claridad de algunos en su enfrentamiento con la realidad.

Al investigador, que está en diálogo con el grupo, le cabe no solamente oirlo, sino desafiarlo cada vez más, problematizando, por una parte, la situación existencial (codificación neutra) que está siendo presentada y, por otra, las propias respuestas que el grupo vaya dando, en su descodificación.

Si un miembro del grupo declara, por ejemplo, mientras discute la situación presentada —una situación de trabajo en el campo— que no hay nada que hacer frente a lo que incluso llega a considerar injusto, sino que hay que tener paciencia (lo que puede manifestar una de las fases de la conciencia «opaca»), el investigador podrá problematizar, entonces, la actitud de paciencia sugerida.

En este sentido, devolvería al grupo la respuesta, en forma de nueva pregunta: ¿Quién más piensa así? ¿por qué? etc. De esta manera, estará profundizando la toma de conciencia de la realidad.

14. El equipo de INDAP, de la oficina de educación, empieza algunas investigaciones de este tipo, cuyos resultados serán publicados en su oportunidad.

En la medida en que el investigador vaya problematizando la situación y problematizando la propia descodificación que hacen los individuos, éstos irán «extroyectando», por la fuerza catártica del método, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros, que posiblemente no extroyectarían en circunstacias diferentes.

En una investigación realizada en Santiago, cuando el grupo residente en un conventillo discutía una escena en que aparecían un hombre borracho y tres jóvenes en una esquina, conversando, los participantes, de modo general, afirmaban que: «ahí solamente es productivo y útil a la nación el borracho que vuelve a su casa después del trabajo, con el cual gana poco, preocupado por su familia, cuyas necesidades no puede atender. Es el único trabajador decente, como nosotros, que también somos borrachos».

El interés del investigador Patricio López era estudiar aspectos del alcoholismo. Posiblemente no habría conseguido estas respuestas si se hubiera dirigido a aquellos individuos con una vía de investigación elaborada por él mismo. Tal vez, al ser preguntados directamente, habrían negado incluso que tomaban un trago de cuando en cuando. Puestos, sin embargo, en una relación dialógica, al frente de una situación existencial, empatizados, hablaron.

Hay dos aspectos importantes en la declaración de estos hombres. Por una parte, la relación expresada entre ganar poco y beber, emborracharse. Emborracharse como una especie de fuga de la realidad, como intento de superación de la frustación de su no poder actuar [15]. Una solución, en el fondo auto-destructiva, necrófila. Por otra parte, la necesidad de valorizar al que bebe.

Era el «único útil a la nación porque trabajaba mientras los otros lo que hacían era hablar de la vida ajena». Y, después de la valorización del que bebe, su identificación con él, como trabajadores que también beben. Trabajadores decentes.

Imaginemos, ahora, lo que podría acontecer con la labor de un educador del tipo que Niebuhr [16] llama «moralista», y que fuera a predicar a estos hombres contra el alcoholismo, tomando, o poniendo como ejemplo de virtud exactamente lo que para ellos no era manifestación de virtud.

El único camino, desde el punto de vista pedagógico, en este como en otros casos, sería la conzientización de la situación que debe ser intentada desde la etapa de la investigación temática; concientización, es obvio, no para el reconocimiento de carácter

15. A propósito de la frustación del no poder actuar cf. E. Fromm, *El corazón del hombre*, México 1966.
16. R. Niebuhr, *El hombre moral en una sociedad inmoral.*

puramente subjetivo de la situación, sino que, por el contrario, prepara al hombre, en el plano de la acción, para la búsqueda de su afirmación como persona. Para su humanización.

En una experiencia del nordeste brasileño, en una zona campesina en la cual participamos, observamos que durante toda la discusión de una situación de trabajo, la tónica del debate era la reivindicación salarial y la necesidad de la creación de un sindicato para esta reivindicación, no para otra. De vez en cuando, sin embargo, hablaban del riesgo que corrían buscando la unión, «porque esto —decían— le parecía al patrón obra del comunismo». Discutieron tres situaciones en este encuentro y la tesis fue siempre la misma: reivindicación salarial y sindicato para atender a esta reivindicación.

Un programa de educación para estos individuos no podía dejar de lado estos puntos. Constituían indiscutiblemente temas generadores para ellos. Imaginemos un educador que organizara su programa para aquellos hombres y, en lugar de la discusión sobre el sindicato, sobre sus objetivos, su organización, les propusiera la lectura de textos en los cuales se hablara de que «el ala es del ave»...

Y esto es lo que se hace, en términos preponderantes, porque no se tiene en cuenta que la dialogicidad de la educación comienza en la investigación temática.

Cualquiera que sea la acción que tengamos que realizar, siempre que sea con hombres, no puede prescindir del análisis de la visión del mundo. De ella obtenemos el contenido de nuestra acción.

Los esquemas rígidos y prefijados no funcionan en una realidad en devenir como la humana.

Para actuar en el tiempo histórico, no podemos hacerlo como cuando nos sometemos al tiempo del calendario, que es cronológico. El tiempo histórico es tiempo de los hombres, de acontecimientos, de quehaceres.

Sin embargo, acompañemos al investigador en su trabajo. En el término de cada reunión que hacen con diferentes grupos de individuos del área de la investigación [17], va recogiendo manifestaciones reveladoras de los anhelos, de las dudas, de las inquietudes, de las esperanzas, en cuyo seno va viendo configurarse la visión del mundo que ellos tienen o están teniendo. Va recogiendo manifestaciónes que indican su percepción de la realidad, de la cual resulta una visión mágica o ingenua de la misma realidad; su fatalismo, o no, frente a la problemática existencial desafiadora. Fatalismo que los lleva a cruzarse de brazos, puesto que se sienten

17. El número de personas que deben participar en los encuentros para la descodificación será estimado en función de la población del área.

imposibilitados de actuar, porque «la vida es así y no vale la pena esforzarse». O, también, la emersión de la conciencia que se descubre como un «ser para otro» y, a pasar de esto, teme constituirse en un «ser para sí».

El investigador, después de aplicar las primeras «codificaciones neutras» a varios grupos y estar en posesión de los resultados de las discusiones, puede elaborar otras codificaciones basadas en los análisis hechos por los individuos. La temática central de estas nuevas codificaciones estaría constituída por trozos de la visión del mundo que está siendo anunciada a esta altura de la investigación.

Vuelve al debate con esta nueva serie de codificaciones, procediendo siempre de la misma forma: problematizando la situación presentada y las respuestas dadas.

El investigador va recogiendo así, de las discusiones con los diversos grupos que están siendo con él sujetos de la investigación, un material cada vez más rico. El análisis detenido de este material ofrecerá interdisciplinariamente la posibilidad de organizar una vía de encuesta, incluso con utilización de las expresiones del pueblo [18].

Esta segunda etapa de la investigación sobrepasa la esfera de los grupos con quienes hasta entonces trabajó el investigador y alcanza a otros grupos poblacionales del área (grupos de control). Esto posibilita la rectificación de los hallazgos realizados hasta entonces, como también su aplicación. Lo importante es que, fijados algunos «temas generadores» en la primera fase y confirmados en la segunda, vuelva el investigador a los individuos con quienes trabajó para discutir más profundamente los posibles temas ya esbozados. Esta discusión en torno de los mismos temas que o bien fueron explicitados durante las descodificaciones y durante la investigación en su segunda etapa, o bien estuvieron implicados en las aspiraciones, en las esperanzas, en la expresión de las frustaciones, consistirá en la problematización de los propios temas.

18. Tuvimos oportunidad de conocer el trabajo realizado por la «Societé de Recherche Economique et Sociologique en Agriculture» (SARES) a través de una conferencia realizada en Santiago por uno de sus miembros, el sociólogo francés Noel Cannat, con quien conversamos largamente. Este centro hace investigaciones de actitudes con metodología parecida. Lo importante, en este caso, es que, para los investigadores de la SARES el pueblo no es un nuevo objeto de su investigación. Preocupación semejante encontramos en los Estados Unidos en profesores con quienes conversamos, entre ellos, Denis Goulet y Shepard Froman, de la Indiana University. El primero de ellos trabaja actualmente en una metodología para la investigación de los calores en el proceso de cambio, cuya fundamentación filosófica se identifica totalmente con la que presentamos en este estudio.

De esta forma se irán estableciendo las necesarias conexiones entre unos y otros temas, como elementos parciales de la totalidad en la cual se forman.

Durante esta discusión van surgiendo nuevos temas de la percepción de la interdependencia que se descubre en la totalidad, en la medida en que sean problematizados los temas emergentes.

Admitamos que uno de los temas sugeridos y explicitados sea el de la educación. El investigador propondría una discusión en torno a lo que al grupo le parece que debe ser la educación. Esta discusión podría desdoblarse y alcanzar la cuestión del desarrollo. Educación y desarrollo constituirían ahora un tejido más ámplio. Pero, al surgir el nuevo tema asociado al anterior (el tema del desarrollo), cabría una nueva problematización: la de la expresión educación-desarrollo. La discusión de esta problemática podría propiciar a los investigadores, en diálogo, la superación del falso dilema que resulta de la ingenua concepción de la «causalidad circular» que perdiendo la visión de la totalidad, plantea la cuestión del «circulo vicioso». Somos subdesarrollados porque no tenemos educación; no tenemos educación porque somos subdesarrollados.

Frente a esta visión ingenua de los problemas, hay dos posibilidades de respuestas, en la tentativa de romper el «círculo vicioso». Ambas ingenuas también: educación antes del desarrollo, desarrollo antes de la educación.

En realidad, en una concepción totalizada no existe este dilema, que es falso. El subdesarrollo tiene que ser visto en una totalidad. En la lucha contra él, al lado de los proyectos económicos, de las decisiones políticas, etc., necesariamente tendremos que tener los proyectos educativos. La cuestión no está en fomentar el desarrollo porque así la educación vendrá como consecuencia, ni en fomentar ésta para que venga aquél. Hay una solidaridad que los liga. El mismo tipo de análisis se aplicaría al problema de la salud. La cuestión no está en el desarrollo antes y la salud después. El camino está en ambos solidariamente, como proyectos de superación de una totalidad, la del subdesarrollo, por otra, la del desarrollo.

No existen ignorancia y saber, que son siempre relativos; ni enfermedad y salud como cosas sueltas, puestas ahí. Existen como elementos de la totalidad.

Nuestro desafío fundamental no es enfrentarse a las parcialidades desconectadas de su totalidad, sino enfrentarse a ésta para transformarla y hacer surgir una nueva totalidad.

Se observa así el carácter realmente pedagógico de la investigación temática. Cuanto más van discutiendo los individuos su realidad, más van concientizándose de ella como una totalidad; como afirmamos, más se van «apropiando» de ella. Por ello mismo,

más se preparan para insertarse en ella como sujetos, renunciando a su espectación, renunciando a ser objetos, lo cual implica su deshumanización, su ser menos.

Los investigadores, al terminar estos momentos de la investigación temática, dispondrán del material con el cual podrán organizar el contenido programático de la educación. Esto será un trabajo interdisciplinario en equipo en el cual participarán los que constituyeran el equipo investigador.

Así llegamos a la primera etapa de organización del contenido programático de la educación. Esta etapa consiste en lo que llamamos tratamiento de los temas significativos; tal como en la etapa de la alfabetización tratamos el universo vocabular mínimo, que también es investigado.

Primeramente, estos temas deben ser distribuidos entre las diversas ciencias del hombre, sin que esto signifique con todo, que deban ser vistos, en la elaboración del programa, en departamentos estancos. Significa que hay una visión específica, central, de un tema, conforme a su situación en un dominio cualquiera de las especializaciones.

El tema del desarrollo, por ejemplo, aunque situado en el dominio de la economía, no es exclusivo de ésta. Recibirá así el enfoque de la sociología, de la antropología, como de la psicología social, interesadas en la cuestión del cambio cultural, en la mudanza de actitud, en los valores que interesan igualmente a una filosofía del sesarrollo. Recibirá el enfoque de las ciencias políticas, preocupadas con las decisiones que envuelven el problema. El enfoque de la educación, etc.

De esta forma, los temas que fueron captados dentro de una totalidad (y solamente en ella existen) jamás serían tratados esquemáticamente. Sería una lástima que, después de investigados en la riqueza de su interpretación con otros aspectos de la realidad, al ser tratados perdieran esa riqueza, agotándose su fuerza y su vitalidad en la estrechez de los especialismos [19].

Después de hecha la delimitación temática, a cada especialista cabría, dentro de su visión, presentar al equipo interdisciplinario el proyecto de «reducción» de su tema. En el proceso de la reducción, el especialista busca los «núcleos» fundamentales de su tema. Son unidades de aprendizaje que, estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión del tema reducido.

Durante la discusión de cada proyecto, los diversos especialistas van haciendo sugerencias que se incorporan a la «reducción»

19. Hacemos una distinción entre especialismos y especialidades. Criticamos los primeros.

en elaboración, o a los pequeños textos que deben ser redactados sobre el tema reducido, o a una cosa y otra, simultáneamente. Estos textos, a los cuales se agregan también sugerencias para la discusión, son instrumentos valiosos para la formación de los educadores que trabajarán directamente con el pueblo, en los «círculos de cultura».

En el esfuerzo de reducción de la temática significativa, el equipo reconocerá la necesidad de plantear o interpretar temas fundamentales que no hayan sido sugeridos por el pueblo cuando se efectuó la investigación.

La introducción de estos temas, de necesidad comprobada, responde a la dialogicidad de la educación, de la cual hemos hablado tanto. Si la programación educativa es dialógica, al educador profesional le asiste el derecho de participar en ella con temas suyos, siempre que éstos no se opongan a la realidad de los educandos. Los llamamos «temas bisagra». Son temas que facilitan la comprensión de un tema anterior, en relación con los posteriores, como también pueden facilitar la comprensión más crítica del todo. De ahí que puedan estar en el comienzo de una unidad temática.

El concepto antropológico de cultura es uno de estos temas «bisagra» que más precisamente liga la concepción general del mundo que tiene el pueblo con el programa en sí. Esclarece el papel del hombre en el mundo y con el mundo, como un ser de la transformación y no de la adaptación, como pretende una concepción no humanista.

Realizada la reducción de la tamática investigada, la etapa que sigue es la de «codificación», la de escoger el mejor canal de comunicación para éste o aquél núcleo, reducido a un tema y a su presentación.

Una codificación [20] puede ser simple o compuesta. En el primer caso, puede usar el canal visual pictórico o gráfico, o el canal auditivo o sensible; en el segundo, pluralidad de canales.

La elección del canal, pictórico o gráfico, depende no solamente de la materia que será codificada, sino también de los individuos a quienes se dirige. Si tienen o no experiencia de lectura.

20. Codificación.

a) Simple.
canal visual: pictórico, gráfico
canal sensible
canal auditivo

b) Compuesta.
simultaneidad de canales

Después de elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada, se confecciona el material didáctico. Fotografías, diapositivsa, *film-streeps*, carteles, texto de lectura, etc. En la confección de este material, el equipo puede elegir algunos temas o aspectos de algunos de ellos, y cuando y donde sea posible, usando grabadoras, proponerlos a especialistas interesados como temas para entrevistas, que serán realizadas con miembros del equipo.

Admitamos como hipótesis el tema del desarrollo. El equipo eligiría dos o más especialistas (economistas) pudiendo ser de escuelas diferentes, y les hablaría de su trabajo. Los invitaría a dar su contribución, que sería una entrevista de 15 ó 20 minutos, en lenguaje accesible.

En el momento en que se llevara al pueblo su palabra, se diría antes quién es el especialista, lo que hizo, lo que hace, lo que ha escrito, etc. Si es un profesor universitario, al exponer su tarea, se podría discutir con el pueblo lo que le parecen las universidades, cómo las ve, qué espera de ellas.

El grupo sabría ya que, después de ser escuchada la entrevista, discutiría su contenido, que pasaría a funcionar como una codificación auditiva.

El equipo haría un informe al especialista sobre el modo de reaccionar del pueblo a su palabra.

De esta manera, los intelectuales, alienados de la realidad popular, muchas veces de buena voluntad, estarían siendo vinculados a ella. Y se estaría proporcionando también al pueblo la oportunidad de conocer y criticar el pensamiento del intelectual.

Algunos de estos temas o algunos de sus núcleos pueden ser presentados a través de pequeñas dramatizaciones que no contengan respuesta. El problema puro, sin contestación. La dramatización funcionaría como codificación, como situación problematizadora, hasta que fuera posible llegar al momento en que los propios grupos dramatizaran sus experiencias, a la manera de las técnicas de Moreno. Estas, como aquellas dramatizaciones, serían siempre seguidas del indispensable debate.

Otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora de la educación y no «bancaria», sería la lectura y la discusión de artículos de revista, de periódico, de capítulos de libros, empezando por trozos simples. Como en las entrevistas grabadas, aquí también, antes de empezar la lectura del artículo o del libro, se hablaría de su autor. Enseguida se realizaría el debate sobre el contenido de la lectura.

Nos parece indispensable, en la línea del empleo de estos recursos, el debate en torno al contenido de los editoriales de la prensa, a propósito de un mismo acontecimiento.

Que el pueblo, al leer los peródicos, o al oír noticiarios radiofónicos, no lo haga pasivamente, sino con una conciencia cada vez más crítica, lúcida, capaz de distinguir lo que es, de lo que simplemente parece y que, sin embargo, pretende ser.

Después de preparado el material, el equipo de educadores estará capacitado para devolverle temática al pueblo, sistematizada y ampliada. Una temática que, saliendo de él, vuelve a él como problema, jamás como contenidos depositados en el pueblo.

El primer trabajo de los educadores en esta etapa de devolución será la presentación del programa general de la labor que se iniciará, programa con el cual el pueblo se identificará, puesto que salió de él.

Basándose en la dialogicidad de la educación, los educadores explicarán la presencia de los temas «bisagra», puestos en el programa, y su significación.

Los educadores-educandos y los educandos-educadores hermanados en una labor única, irán profundizando su toma de conciencia de la realidad que los mediatiza.

La educación, que fundó su punto de partida en la investigación del «tema generador» (investigación de carácter concientizador) sigue ahora, como un quehacer igualmente concientizador, también como investigación.

En verdad, en la proporción en que los educandos, desafiados por situaciones problemáticas que reflejan su experiencia existencial, las vayan captando críticamente, ángulos que hasta entonces no eran notados, pasan a prestársele como «percibidos destacados en sí». Esto implica la superación creciente que estos hombres van haciendo de su conocimiento preponderantemente sensible a la realidad, por la «razón» de la realidad.

La superación de la captación o de la percepción inauténtica de la realidad por una percepción totalizada de ésta, de la cual resulta la aprehensión de las partes en interacción, unas con las otras, constituyendo el todo.

Entonces tendrá que surgir una nueva temática, sobre todo si se comprueba alguna acción transformadora de la realidad.

Esta nueva temática tiene que ir siendo captada por los educadores-educandos, en su diálogo con los educandos-educadores, para que se transforme en nuevo contenido programático de la educación, como tarea permanente.

Lo importante, desde el punto de vista pedagógico-humanista, libertador y no «domesticador», es que los hombres se sientan

en todos los momentos sujetos de su pensar: al discutir su pensar, al discutir su visión del mundo, manifestada implícitamente en sus sugerencias y en las de sus compañeros.

Porque esta concepción de la educación parte de la convicción de que no puede siquiera regalar su programa que instaura como una introducción a la pedagogía de la persona.

Al coordinador de un círculo de cultura [1]

Para poder llegar a ser un buen coordinador de un círculo de cultura necesita, antes que todo, tener fe en el hombre, creer en sus posibilidades de crear, de cambiar las cosas. Necesita amar. Debe estar convencido de que el esfuerzo fundamental de la educación es la liberación del hombre, nunca su «domesticación». Debe estar convencido de que esta liberación empezará a tener lugar cuando el hombre reflexione sobre sí, sobre sus relaciones con el mundo en el cual y con el cual él vive. Y que cuando esto ocurre, al concientizarse, se inserta en la historia como sujeto.

Un círculo de cultura no es una escuela en el sentido tradicional. En tales escuelas, el maestro, convencido de su saber que considera un absoluto, dicta clase a los alumnos, pasivos y dóciles, cuya ignorancia también considera un absoluto.

Un círculo de cultura es un diálogo vivo y creativo, en el cual todos conocen algunas cosas y desconocen otras, y en el cual buscan, todos, conocer más.

De allí el por qué, como coordinador de un círculo de cultura, debe ser humilde, dado que debe crecer, desarrollarse *junto* con el grupo, en lugar de perder su humildad y reclamar la dirección del grupo una vez que éste se desarrolle.

Durante las discusiones, haga lo posible para asegurarse que el grupo entero participe. Procure aprenderse los nombres de los participantes y evite referirse a ellos con términos tales como «usted».

1. Circular dirigida por Freire a los coordinadores de los círculos de cultura del Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), que desarrollaban bajo su dirección un proyecto de investigación temática en el marco del equipo interdisciplinar creado por Freire en febrero de 1968 bajo os auspicios de la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) en Chile.

Cuando haga una pregunta, diríjase siempre al grupo, excepto cuando trate de motivar a alguno de sus miembros menos activos. En este caso, haga primero la pregunta y, sólo después, diríjase hacia aquella persona que espera estimular.

Durante las discusiones, utilice las respuestas para reformular nuevas preguntas al grupo. Forme parte del grupo. Tanto como sea posible, hágase usted mismo uno de los miembros. No hable mucho acerca de sus experiencias personales, excepto cuando sea de interés para la discusión.

Aunque esté familiarizado con el contenido del material codificado, no se esclavice a él, hasta el punto de forzar al grupo a seguirlo. Esto significa que debe respetar el significado que el grupo otorgue al material. Es casi seguro que el grupo, delante de la situación, describirá ésta en términos de su propia experiencia existencial, la cual puede o no ser la del coordinador. Su rol es buscar con el grupo, ahondar el análisis hasta que la situación representada, estudiada como un problema, sea criticada.

No se anticipe al grupo en la descodificación del material. Su tarea no es descodificar por el grupo, efectuar el análisis por el grupo, sino coordinar la discusión.

En todo grupo hay algunos que hablan demasiado y otros que hablan poco. Estimule a ambos a llegar al equilibrio.

Es importante e indispensable que esté convencido de que en cada encuentro con el grupo saldrán usted y él enriquecidos. Para esto es necesario que tenga una postura crítica. Cuánto más se inclinen a problematizar las situaciones, tanto más críticos serán. Esta postura crítica, que debe ser adoptada por usted y por el grupo, les permitirá superar una conciencia ingenua, que se caracteriza por perderse en la periferia de los problemas, convencida de haber alcanzado su esencia.

IV
BIBLIOGRAFIA

I. Fuentes bibliográficas

1 Assmann, H., *Apéndice Bibliográfico*, en *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI-Tierra Nueva, Buenos Aires [8]1973.

2 Anónimo, *Apuntes bibliográficos sobre Paulo Freire:* Cuadernos de Pedagogía (Barcelona) 7/8 (1975) 31-32.

3 Anónimo, *Bibliografía sobre Paulo Freire:* Contacto (Secretariado Social Mexicano, México) VIII/1 (1971). También IX/1 (1972) 88-101: bibliografía sobre «desarrollo integral y evangelio».

4 CIDOC-Dossier, *Documentos* del «Center for Intercultural Documentation».

5 Grabowski, S., (Director del ERIC), editor de *Paulo Freire: A revolutionary dilemma for the adult educator*, publicado por «Syracuse University-Publications in Continuing Education». En este libro se encuentra una *bibliografía de referencias sobre Paulo Freire* preparada por Anne Hartung y John Ohliger. Esta bibliografía apareció en castellano en la Revista del Centro de Estudios Educativos (CEE) (México) III/1 (1973) 98-135.

6 Malley, F., *Liberation: mouvements, analyses, recherches, théologies. Essai bibliographique:* Foi et Développment (Paris) 1 (1974) 160 páginas, mimeografiado.

7 Perspectivas de Diálogo 50 (1970): todo un número dedicado a la educación liberadora, con abundantes referencias bibliográficas sobre Paulo Freire.

8 World Council of Churches: *Publications Service.* (Paulo Freire es Consultor Especial de la Oficina de Educación, con sede en Ginebra, del Consejo Mundial de las Iglesias, desde 1970).

9 INODEP, *El mensaje de Paulo Freire: teoría y práctica de la liberación,* Marsiega, Madrid 1973: bibliografía de referencias en 169-176.
10 Torres, C. A. (compilador), *Conciencia e historia,* Gernika, México 1978, 180.

II. Escritos de Paulo Freire

1 *Educação e atualidade brasileira,* Recife 1959.
2 *Escola primaria para o Brasil:* Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos 82 (1961) 15-33.
3 *Concientização e alfabetização: una nova visao de procceso:* Estudios Universitarios, Revista de Cultura de la Universidad de Recife IV (1963) 5-24.
4 *Papel da educação na humanização:* Paz e Terra, Río de Janeiro s. f.
5 *Alfabetización de adultos y «concientización»:* Mensaje 142 (1965) 494-501.
6 *La educación como práctica de la libertad,* edición en lengua portuguesa en Paz e Terra, Río de Janeiro 1967, 150 pp. (con un prefacio titulado: *Educação e politica: refleçóes sociologicas sobre una pedagogia da liberdade,* en pp. 3-26, a cargo de su yerno, el sociólogo Francisco Weffort). Otras ediciones: Tierra Nueva, Montevideo 1969, 179 pp. (con una introducción a cargo de Julio Barreiro); ICIRA, Santiago de Chile, 1970, 136 pp; *L'education, pratique de la liberté,* Editions du Cerf, Paris 1971, 157 pp; *Education as the practice of liberty,* Mc.Graw-Hill, New York 1973, contiene también *Extension or comunication.* Siglo XXI-Tierra Nueva publicaron en 1973 en Buenos Aires la 10ª edición de esta obra, contando también con la introducción a cargo de Julio Barreiro.
7 *L'éducation, praxis de la liberté (synthése):* Archives Internationales de Sociologie de la Coopération et du Développment 23 (1968) 3-29.
8 En Varios: *Contribución al proceso de concientización del hombre en América latina.* Material reservado para uso interno, edición no comercial. Suplemento de Cristianismo y Sociedad, ISAL, Montevideo 1968, 103 pp. Contiene los siguientes artículos de Freire: *El proceso de alfabetización adulta como acción cultural para la libertad; Investigación y metodología de la investigación del tema generador; A propósito del tema generador y del universo temático;* en colaboración con Raúl Veloso Farias el artículo denominado *Sugerencias para la aplicación del método en terreno;* y, finalmente, *Consideraciones críticas en torno al acto de educar.* Estos artículos fueron reproducidos en *Paulo Freire en América latina* I: *Textos de Paulo Freire:* Fichas Latinoamericanas (Buenos Aires) 4 (1974) 56 pp. Los artículos enunciados se encuentran en las pp. 7-13; 13-33; 33-42; 42-47; 47-51, respectivamente. Además se consignan otros artículos de Freire (ver en esta bibliografía los apartados 35 y 42).
9 *Cultural action as conscientization,* Unesco, Santiago de Chile 1968.
10 *La méthode d'alphabetisation des adultes:* Communautés (Paris) 23 (1968) 13-29. Publicado también en Documento 69/191 del CIDOC, 16 pp.
11 *La alfabetización funcional en Chile,* Unesco, Santiago de Chile 1968.
12 Junto a V. Farias, J. L. Fiori y E. M. Fiori: *Educação o conscientização: extensionismo rural:* CIDOC (Cuernavaca) 25 (1968) 320; 44 en portugués y 276 en castellano.
Este libro fue posteriormente publicado en separatas. El trabajo de E. M. Fiori titulado *Aprender a decir su palabra,* que posteriormente fuera el prefacio a *Pedagogía del oprimido* (cf. apartado 24), con 19 pp., se publicó en *Conscientización* II, MIEC-JECI, serie 2, doc. 8, 1969. El capítulo 1 en portugués, de Paulo Freire, corresponde al capítulo IV —*Educación y concientización*— de la *Educación como práctica de la libertad.* El capítulo 2 corresponde a *La alfabetización de adultos,* en *Conscientización* III, MIEC-JECI, serie 2, doc. 9, 1969, publicado también bajo ese título en IICA-CIRA (OEA) (Bogotá) 63 (1969). En este mismo trabajo aparece la primera parte del capítulo 3 como *La concepción bancaria de la educación y la deshumanización* (publicado éste también en IICA-CIRA [OEA] 117 [1969]), mientras que la segunda parte del capítulo 3 aparece bajo el título de *La concepción problematizadora de la educación.* El capítulo 4, elaborado al parecer en marzo de 1968, en Santiago de Chile, es el denominado *Investigación y metodología de la investigación del tema generador* y fue publicado también en *Conscientización* IV, MIEC-JECI, serie 2, doc. 10, 1969, y en IICA-CIRA (OEA) 67 (1969). Una disgresión puede ubicar mejor al lector. En febrero de 1968 fue creado en Chile el equipo interdisciplinario que, bajo la coordinación de Freire, emprendería, en el área de ICIRA, Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, la investigación sobre «los temas generadores», para la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) y en base a un texto pro-

visorio, presentado por Freire, sobre la fundamentación y la metodología de la investigación temática. Se eligió el asentamiento campesino de «El Recurso», próximo a Santiago de Chile, y formaron parte de dicho grupo interdisciplinar José Luis Fiori, la socióloga María Edy Ferrera, el pedagogo Sergio Villegas, como experto de la FAO participó Odilio Friedrich, como psicóloga Margarita Depetris, María Elena de Jordán como especialista en teoría de conjuntos, la lingüista francesa Martine Hugües y Marcela Gajardo, especializada en los fundamentos sociológicos de la educación (que en 1969 escribiera la introducción que precede a *Sobre la acción cultural)*, completan el equipo. En julio de ese año se comenzó la tarea para estudiar el asentamiento como totalidad cultural. Fruto de esta experiencia son, en gran medida, los artículos enunciados en el citado volumen.

El capítulo 5 aparece también, bajo el título de *A propósito del tema generador y del universo temático*, con fecha probable de elaboración en abril de 1968, aparecido luego en *Conscientización* IV MIEC-JECI, serie 2, doc. 10, 1969.

El capítulo 6 es el trabajo de J. L. Fiori, *Dialéctica y libertad: dos dimensiones de la investigación temática*, incluido también en la cita del apartado 8 de esta bibliografía.

Los capítulos 7 y 8 fueron confeccionados por Freire en Santiago de Chile durante febrero de 1968.

El capítulo 9, que figura fechado en Santiago de Chile, mayo 1968, fue traducido al inglés bajo el título *The role of the social worker in the proces of change*, contando con 29 pp. El capítulo 11 aparece también fechado en Santiago de Chile, durante marzo de 1968, mientras que el capítulo 12 fue traducido también al inglés bajo el título de *To the coordinator of a culture circle*, siendo publicado bajo ese título en Convergence IV/1 (1971) 61-62. Fue reproducido, finalmente, en castellano en 1970, en Bolivia como *Sugerencias para el coordinador de un círculo de cultura*, mimeografiado.

El capítulo 13, escrito en colaboración con Veloso Farias, es el trabajo citado en nuestro apartado 8. El capítulo 14, de 102 pp., ha sido publicado como libro en las siguientes ediciones: *Extensión o comunicación*, Santiago de Chile 1969 y Tierra Nueva, Montevideo 1971. Fue editado en 1975 por Siglo XXI-Tierra Nueva, en Buenos Aires, con un prefacio a cargo de Jacques Chonchol, bajo la denominación de *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, 109 pp. En portugués apareció como *Extensao o communicação*, Río de Janeiro 1971, mientras que fue traducido al inglés por Mc. Graw-Hill, véase nuestro apartado 6.

Finalmente una parte del capítulo 14 fue traducida al inglés como *Knowledge is a critical appraisal of the world* y publicado bajo ese título en Ceres IV/3 (1971) 46-51.

Todo el volumen es un anticipo de su texto *Sobre la acción cultural.*

13 *Acción cultural liberadora. Una entrevista con Paulo Freire:* Víspera 10 (1969) 23-28.

14 *Reporte anual 1968*, ICIRA, Santiago de Chile. Fue traducido e incorporado por J. De Witt en *An exposition and analysis of Paulo Freire's radical psycho-social andragogy of development*, Boston University, School of Education, 1971, 315 pp. (el reporte se encuentra en 225-262).

15 *Sobre la Acción Cultural*, ICIRA, Santiago de Chile 1969, [2]1971, [3]1972, 117 pp., con una introducción de Marcela Gajardo.

16 *La educación de los adultos como acción cultural. Proceso de la acción cultural. Introducción a su comprensión, primera parte.* Trabajo monográfico elaborado para el Seminario en el Center for Studies in Education an Development, de la Universidad de Harvard, en otoño de 1969. Editado en mimeógrafo en agosto de 1970, contando con una introducción del mismo Freire, 25 pp.

17 *Cultural freedom in latin America.* Capítulo del libro *Human rights and liberation of man in Americas.* Editado por Louis M. Colonnese, University of Notre Dame Press 1970, 278 pp. El texto de Freire aparece en 102-179.

Había sido reproducido anteriormente bajo el título de *Diagnóstico de la libertad cultural en Latinoamérica*, Washington, Catholic Interamerican Cooperation Program, Div. for Latin America U. S. Catholic Conference, 1969, 20 pp.

18 *Cultural action: A dialectic analysis:* CIDOC (Cuernavaca) 1004 (1970) (circulación privada, no pública), 41 pp. En la primavera de 1970, Freire dictó unas conferencias en el «Seminario sobre Alternativas en Educación», dirigido por Everett Reimer, el cual mimeografió y distribuyó entre los participantes este ensayo que representa, en gran medida, los contenidos del artículo citado en el apartado 16.

19 *Testigo de la liberación. Correspondencia.* Algunos extractos de la correspondencia de Freire, y el trabajo citado, aparecen en el libro colectivo titulado: *Seeing education whole*, World Council of Churches, Genève 1970, 126 pp. Surgió de unas jornadas denominadas *La crisis educativa mundial y la contribución de*

las iglesias, llevada a cabo en Bergen, Holanda, por la Oficina de Educación del WCC, del 17 al 22 de mayo de 1970. Participaron, además de Freire, Tom Paxton, Jacques Prevert, Martin Conway, Charles Hurst y Ellis Nelson, entre otros.

20 *Artículo:* World Outlook (abril-mayo 1970).

21 *Cambio*, Editorial América Latina, Bogotá 1970, 80 pp. Este pequeño libro es la recopilación de los artículos *El compromiso del profesional con la sociedad; La educación y el proceso del cambio social; El rol del trabajador en el proceso del cambio; Alfabetización de adultos y concientización.* Fue reeditado, con el título de *Educación y cambio*, por Ediciones Búsqueda, Buenos Aires 1976, 84 pp.

22 *Artículo:* Rocca (Assisi) (junio de 1970).

23 *Método psico-social*, Instituto de Pastoral, Río de Janeiro 1970.

24 *Cultural action for freedom:* Harvard Educational Review y Center for the Study of Development and Social Change (septiembre de 1970) serie monografías n.º 1, 55 pp., prefacio a cargo de Joao da Veiga Coutinho. Además de la reimpresión de dos artículos de Freire: *Cultural action and conscientization* y *The adult literacy process as cultural action for freedom*, que aparecieron en Harvard Educational Review en mayo y agosto de 1970, esta monografía contiene un nuevo apéndice y una nueva introducción preparada por Freire.

25 *The «real» meaning of cultural action; The possibility of a neutral cultural action; Cultural action for freedom and cultural action for «domestication»; The theoretical frame of references of their practices:* CIDOC, Doc. 70/216 (1970) 17 pp.

26 *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, 243 pp. También Siglo XXI-Tierra Nueva, Buenos Aires [8]1973, introducción de Ernani M. Fiori titulada: *Aprender a decir su palabra*, 243 pp., y un apéndice bibliográfico preparado por Hugo Assmann. Otras ediciones: Maspero, Paris 1974; *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Roma 1971; *Pedagogik der Unterdrukten*, Kreuz-Verlag, Stuttgart 1971; Methuen, Canadá 1973.

27 *Le processus d'alphabétisation politique.* Artículo escrito para la revista alemana Lutherische Monatshefte (Hannover) (1970) 12 pp. Denominado también *The political literacy process. An introduction*, en mimeógrafo. Apareció también en CIDOC International 40 (1971) 47-60.

28 *Notes on humanization and its educational implications.* Documento en mimeógrafo del Seminario sobre *Education international: Tomorrow Began Yesterday*, Roma, noviembre de 1970.

29 *Education as cultural action.* Capítulo del libro *Conscientisation for liberation*, editado por Louis M. Colonnese, Washington, Div. for Latin America U.S.C.C., 1971, 305 pp. Dicho capítulo es una recopilación de las conferencias dictadas por Freire en Washington, en febrero de 1970, denominadas *Nuevas dimensiones en las realidades del hemisferio*, 109-122. La temática de ese artículo corresponde, con algunas modificaciones, a la citada en el apartado 25 de esta bibliografía.

30 *Conscientizing as a way of liberating.* Versión grabada de la conferencia que dio Freire en Roma en 1970. Apareció en castellano como *Concientizar para liberar:* Contacto (Secretariado Social Mexicano) VIII/1 (1971) 42-52; en inglés apareció en LADOC II/29 (1972) 8 pp.

31 *Educación para un despertar de la conciencia. Una charla con Paulo Freire:* Risk (Genève) 6 (1970) 7-19; reproducida en II/1 (1975). Ver apartado 45 de esta bibliografía.

32 *Actes du colloque de Chantilly*, INODEP (Instituto Ecuménico al Servicio del Desarrollo de los Pueblos), documento en mimeógrafo de las primeras sesiones de este grupo, durante los días 9 a 17 de diciembre de 1970, del cual Freire es presidente.

33 *Conscientization. Recherche de Paulo Freire. Document de travail*, INODEP, Paris 1971, 88 pp. Esta obra fue traducida y publicada por la Asociación de Publicaciones Educativas, DEE-CLAR-CIEC, en Bogotá 1972. También fue publicada bajo el título de *Concientización*, Búsqueda, Buenos Aires 1974, 107 pp., con apéndice bibliográfico, y bajo el título de *El mensaje de Paulo Freire: teoría y práctica de la liberación*, Marsiega, Madrid 1973, 176 pp., contiene una cuarta parte (que no figura en las otras ediciones) denominada *Obstáculos para la liberación*, 129-151.

34 *To the coordinator of a «cultural circle»:* Convergencia IV/1 (1971) 61-63. Corresponde a la circular emitida por Freire en Chile a coordinadores de Círculos de Cultura, probablemente en 1970. Véase apartado 12 de esta bibliografía.

35 *Tercer mundo y teología. Carta a un joven teólogo.* Apareció inicialmente en Perspectivas de Diálogo (Montevideo) V/50 (1970) 301-305. Comprende trozos de una carta que enviara Paulo Freire a Rogelio de Alcida Cunha, quien, bajo la dirección de J. B. Metz, se encontraba haciendo su tesis doctoral en teología sobre los trabajos del mismo Freire. Apareció luego en inglés en Catholic Mind 70 (1972) 6-8; ver también LADOC II/29b (1972) 2 pp.; en castellano apareció también en Selecciones de Teología (San Cugat del Vallés) XIII/50 (1974) 178-180; fue reproducido en *Paulo Freire en América latina:*

Fichas Latinoamericanas I/4 (1974) 54-55, y finalmente, apareció en Estudios Centroamericanos (ECA) (El Salvador) 272 (1971) 342-344.
36 *Desmitificación de la concientización.* Versión mecanografiada de la conferencia dictada en CIDOC, enero de 1971, en Cuernavaca; 12 pp. con una introducción de Luis Llorens Báoz; también en Perspectivas de Diálogo 3 (1972).
37 *Artículo:* La Vie Catholique (Paris) (1971).
38 *By learning they can teach.* Conferencia dictada por Freire el 15 de septiembre de 1971 en la Universidad de Dar Es Salaám, Tanzania, y publicada bajo ese título en Studies in Adult Education 2 (1971) 10 pp. Publicación del Institute of Adult Education, Universidad Dar Es Salaám, Tanzania. Reproducida también en Convergencia IV/1 (1973) 78-84.
39 En colaboración con A. Fragoso y otros: *Una chiesa sulla via della liberazione. Documenti significativi sul' America latina:* Il Regno 17 (1972) 409-420.
40 *Cuatro textos de Paulo Freire:* Boletín AFS 28 (1972).
41 *L'education: domestication ou liberation?:* Perspectives II/2 (1972).
42 *Teología negra y teología de la liberación.* Prólogo al libro de James Cone, Ginebra 1972. Traducido del inglés por Manuel Mercader y publicado bajo ese título por Carlos Lohlé, Buenos Aires 1973, 180 pp. Reproducido también en Fichas Latinoamericanas 4 (1973) 55-56 y publicado posteriormente por Ediciones Sígueme, Salamanca 1974.
43 *La misión educadora de las iglesias en América latina.* Apareció inicialmente en Perspectivas de Diálogo (Montevideo) VII/66 (1973) 172-179 y VII/67 (1972) 201-209. Fue reproducido en Contacto 9 (1972) 11-33; también en Pastoral Popular 130 (1972) 16-31 y 131 (1972) 4-22. Ver también Servicio Colombiano de Comunicación Social (Corresponsal de Contacto) 12 (1972) 1-29. Fue reproducido bajo el título de *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*, por la Editorial Aurora, Buenos Aires 1974, 46 pp. Finalmente, bajo el título de *Las iglesias en América latina: su papel educativo*, figura en P. Freire-I. Illich-P. Furter, *Educaciónpara el cambio social*, Tierra Nueva, Buenos Aires s. f., 117-162.
44 *El conocimiento nace de una visión crítica del mundo. Un campesino que haya tomado conciencia conoce mejor su papel de hombre:* SIC (Caracas) 35 (1972) 135-144.
45 *Educación para un despertar de conciencia:* Cristianismo y Sociedad (Montevideo) 10 (1972) 75-84. Corresponde al apartado 31 de esta bibliografía.

46 Filmación en videotape de las *Conferencias dictadas en Fordham University Forum*, durante un seminario sobre educación liberadora los días 26 y 27 de febrero de 1972, y una conferencia dictada el día 29 de febrero de 1972 denominada *Pedagogía del oprimido;* finalmente, una conferencia dictada el 2 de marzo de 1972 denominada *Innovaciones educativas en el mundo desarrollado.*
47 *Desmitificación de la concientización. Una charla:* Contacto (México) IX/2 (1972) 38-49.
48 *Entrevista.* Durante los últimos meses de 1972, Freire visitó Santiago de Chile, donde mantuvo una entrevista con integrantes del departamento de pedagogía de la Universidad Católica de Chile y con miembros del equipo de redacción de la revista *Cuadernos de Educación*, que fue publicada en el n.º 26 de dicha revista. Posteriormente, dicho reportaje fue reproducido casi íntegramente en la Revista de Ciencias de la Educación (Buenos Aires) 10 (1973) 50-58.
49 *Alfabetización, concientización, educación*, Sécretariat Géneral du MIJARC, Louvain 1972, 40 pp. En castellano: *Educación y concientización*, en *Cuadernos liberación*, Secretariado Social Mexicano, México s-f, 40 pp.
50 *Education, libération et l'église.* Exposición a cargo de Freire, en el simposio teológico sobre *La nueva teología de la liberación en Sudamérica*, organizada por el «Grupo Renovación», del COE, en Ginebra, desde el 1 al 4 de mayo de 1973 20 pp. Reproducido en Parole et Sociéte LXI/5-6 (1973) 515-544.
51 *Pedagogy of the oppressed:* Frontier 16 (1975) 61 pp.
52 *Education, liberation and the church*, traducción del artículo citado en el apartado 38, por W. Bloom, publicado en Study Encounter (World Council of Churches, Genève) 9 (1973) 16 pp. Apareció luego, bajo el mismo título, en Risk (Genève) IX/2 (1973) 34-48.
53 *Education for critical consciusness*, Continuum Books, Seabury 1973, 164 pp; introducción a cargo de Denis Goulet. Contiene: *Educación como práctica de la libertad* y *Extensión o comunicación*, con apéndice bibliográfico y notas de pie de página. Publicado luego como *Education: the practice of freedom*, Writers and Readers Publishing Cooperative, London 1974.
54 *Encuentros sobre experiencias pedagógicas universitarias: Conclusiones del seminario sobre la filosofía de la educación liberadora y sus aportes para la reformulación de una pedagogía universitaria.* Organizado por la universidad de Buenos Aires, ministerio de cultura y educación, durante los días 7, 8 y 9

de noviembre de 1973 y coordinado por Paulo Freire, con participación de representantes de todas las universidades nacionales. Actas publicadas en Cuadernos de Pedagogía Universitaria 1 (1974) 25-29.

55 *Concientización y liberación. Una conversación con Paulo Freire:* Documento del IDAC (Instituto de Acción Cultural) 1 (1973). Este instituto es un equipo de trabajo que preside Paulo Freire; empezó a editar estos documentos a principios de 1973 y a razón de cuatro números por año. Entre sus objetivos está el reflexionar sobre «la concientización como instrumento de liberación en el proceso de educación, de desarrollo y de cambio social». Fue traducido y publicado, junto con los documentos 2, 3 y 4, bajo el título de *Concientización y liberación*, Axis, Rosario 1975, 25-54. Su título original fue *Conscientisation et liberation. Une conversation avec Paulo Freire*, Document 1, IDAC, Genève 1973.

56 *Conscientisation:* Month (London) 7 (1974) 575-578.

57 *La concientización desmitificada por Freire.* Ponencia presentada por Paulo Freire en el seminario celebrado en Ginebra el 6 de septiembre de 1974, denominado: *Invitación a concientizar y desescolarizar; conversación permanente*, Departamento de Educación, WCC, publicada en SIC (Caracas) XXVIII/373 (1975) 164-166; traducción de Mauro Barrenechea.

58 *Acción cultural para la libertad*, edición en lengua castellana a cargo de Julio Barreiro, Tierra Nueva, Buenos Aires 1975, 101 pp.; traducción de Claudia Schilling.

59 *Conversación con Paulo Freire*, en *Dossier Freire-Illich:* Cuadernos de Pedagogía (Barcelona) 7-8 (1975) 23-29.

60 *Conversación con Paulo Freire:* Cuadernos de Educación (Caracas) 11 (1975). Es el texto de la entrevista citada en el apartado 48 de esta bibliografía.

61 *Diálogo Paulo Freire-Ivan Illich*, Búsqueda-Celadec, Buenos Aires 1975, 109 pp. Actas del encuentro denominado *Invitación a concientizar y desescolarizar: conversación permanente*, con la participación de Ivan Illich, Heinrich Dauber, Michael Huberman, co-director del Institute for the Study of Education (Universidad de Ginebra), Leo Ferming, director del International Bureau of Education y Paulo Freire. Ver apartado 57 de esta bibliografía.

62 *Pilgrims of the obvious:* Risk II/1 (1975) 60 pp. Esta es la trascripción exacta del seminario *An invitation to conscientization and deschooling: a continuing conversation*, citado en notas 52 y 56 de esta bibliografía. Cuenta este texto con una introducción de William B. Kennedy titulada *Pilgrims of the obvious: or the not-so-obvious?*, 4-11. Véanse apartados 57 y 61 de esta bibliografía.

63 *Research'methods:* Literacy Discusion IV/4 (1973).

64 *Literacy and the possible dream:* Prospects (Unesco) VI/1 (1976) 68-71.

65 *Cartas desde Guinea-Bissau*, Siglo XXI, México 1978. Este texto es un conjunto de cartas emitidas por Freire a los coordinadores de círculos de cultura en Guinea-Bissau. El proyecto de alfabetización de adultos contó con la presencia de Paulo Freire y todo el equipo del IDAC después de que en primavera de 1975 la oficina del IDAC en Ginebra recibiera una invitación de Mario Cabral, ministro de Educación de Guinea-Bissau. Esto le permitió a Pablo Freire, después de muchos años, reencontrarse con su propia lengua: el portugués. Una breve reseña de lo acontecido en este proyecto de alfabetización apareció bajo el título de *Guinea-Bissau: reinventing education* (invierno de 1975-primavera de 1976) en IDAC,documento 11/12. Finalmente, un breve extracto de lo acontecido, preparado por Rosiska y Miguel Darcy de Oliveira, apareció en Education Newsletter (World Council of Churches) VI/4 (1976).

III. Estudios sobre pedagogía y política en la obra de Freire

1 Abraham, K. C., *Education for revolution. The significance of Paulo Freire's though:* Religion and Society (Bengala, India) 20 (1973) 29-37.

2 Anónimo, *Trabalho de base no Nordeste. Participacição ou amenizaçao:* Cuaderno de Ceas (Sao Paulo) 2 (1972) 39-45.

3 Anónimo, *Chants, danses, fêtes et «Conscientisation» au Brésil:* Terre Entière (Paris) 37 (1969); corresponde a CIDOC, Doc. 70/208, 54-78.

4 Anónimo, *La concientización ¿fenómeno subjetivo del proceso revolucionario?:* JEC, Boletín Secundario (Montevideo) 16 (1971) 24-39.

5 Anónimo, *Educación y concientización*, Secretariado Social Mexicano, México 1970.

6 Barreiro, J., *Educación popular y proceso de concientización*, Siglo XXI, Buenos Aires 1974, 161.

7 Barreiro, J.-de Santa Ana, J.-Cetrulo, R .-Gilbert, V., *Conciencia y revolución. Contribución al proceso de concientización del hombre en América latina. Ensayos sobre la pedagogía de Paulo Freire*, Schapire Editor S., Buenos Aires 1974, 87.

8 Cif reports, *Subversión through catholic education*, reimpreso en CIDOC English Periodical Service (Abril 1964).
9 Colonnese, L. (ed.), *Conscientization for liberation*, Washington: Div. for Latin America, USCC, 1971, 305 pp.
10 Martin, D'Arcy, *Pedagogy and politics. Education of adults in latin America*, traducción al inglés del artículo que apareció en Convergence IV/1 (1971) 9 pp.
11 Darcy, R., Dominice, P., *Illich Freire: Pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía. El debate pedagógico*, traducción del Documento 8 IDAC, Ginebra, en Cuadernos de Pedagogía 7/8 (1975) 4-16.
12 Day, M., *Freire and Chavez, educator (of poor) and organizer (of poor):* National Catholic Reporter (Kansas) 9 (1973).
13 De Kadt, E., *Catholic radicals in Brazil*, Oxford University Press, London 1970, 304 pp.
14 Epstein, E. H., *Blessed be the oppressed-and those who can identify with them. A critique of Paulo Freire's conscientização.* Ponencia presentada en una sección del «American Educational Studies Association», Chicago, 23 de febrero de 1972, 7 pp.
15 Franco, F., *El hombre: construción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*, Marsiega, Madrid 1973, 274 pp.
16 Furter, P.-Fiori, E. M., *Educación liberadora. Dimensión política.* Perspectivas latinoamericanas (Dto. Educación Celam; Confederación Lat. de Religiosos —CLAR— y Confederación Interamericana de Educación Católica —CIEC—), Bogotá 1973, 47 pp. Comprende dos artículos: P. Furter, *Las dimensiones políticas de una educación liberadora* y E. M. Fiori, *Concientización y educación.*
17 Gajardo, M. J., *Introducción* a *Sobre la acción cultural*, ICIRA, Santiago de Chile 1972, 7-17.
18 Goulet, D., *The cruel choise. A new concept in the theory of development*, Atheneum, New York 1971, 362.
19 Ham, A., *La pedagogía de Paulo Freire y la educación cristiana de las iglesias evangélicas cubanas:* Cuba 40 (1973).
20 Illich, I.-Cogley, J., *Yesterday I could not sleep because yesterday I wrote my name.* Cinta grabada, de 42 minutos de duración, número 299 del Center for the Study of Democratic Institutions, Santa Barbara, California.
21 INODEP, *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*, Marsiega, Madrid 1973.
22 Id., *Actes du colloque de Chantilly*, Paris 1970.
23 Irarrazabal, D., *Opciones para la tarea evangelizadora del pueblo:* Cristianismo y Sociedad 51 (1977) 15-27.

24 Kusch, R., *Los preconceptos que suelen acompañar a las teorías desarrollistas:* ECRO (Buenos Aires) 25 (1972) 47-61.
25 Lloyd, A. S., *Paulo Freire and conscientisation:* New Frontiers in Education III/1 (1973) 52-61.
26 MacEdin, G., *Conscientization for themasses:* National Catholic Reporter VIII/20 (1972) 1-21.
27 Id., *Revolution nex door. Latin America in the 1970's*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1971, 234 pp.
28 Marrero, G., *Toward'lore and justice: Conscientization*, publicado por la División of Church and Race of the United Presbyterian Board of National Missions, New York 1971, 8.
29 Mendes, C., *Memento dos vivos. A esquerda católica no Brasil*, Rio Templo Brasileiro, 1966, 257.
30 MIJARC, *Comment Paulo Freire voulait changer les brésiliens:* Terre Entiere 34 (1969) 8-38.
31 Id., *Paulo Freire. Une révolution mondiale dans l'education:* IDOC Internacional 29 (1970) 29-63.
32 Moreira Alves, M., *Un grano de mostaza. El despertar de la revolución brasileña*, CEPE, Buenos Aires 1974, 284 pp.
33 Id., *El Cristo del pueblo*, Ercilla, Río de Janeiro 1966.
34 Oviedo, J., *Concientización*, Segunda Convención Nacional de Presbíteros del Ecuador, Quito 1971, 64 pp.
35 Padilla, R. V., *Freirismo and chicanizaje. Essay El Grito:* A Journal of contemporary Mexican-American Though 6/4 (1973) 71-84.
36 Pantoja Leite, A., *Educação e conscientização:* Sintese (Río de Janeiro) II/5 (1975) 53-85.
37 Proaño, L., *Concientización, evangelización, política*, Sígueme, Salamanca 1974, 186 pp.
38 Rabil, A., *Experience of limits, or, on not confusing education and salvation:* Soundings 56, 228-238.
39 Reimer, E., *Second annual report of the seminar on alternatives in education:* Documentos de CIDOC, 69/167, 23 pp.
40 Id., *School is dead. Alternatives in Education*, Doubleday and Co., Inc., New York 1971, 215 pp.
41 Sanders, Th. G., *The Paulo Freire method. Literacy training and Conscientization:* American Universities Field Staff Report West Coast South America XV/1 (1968) 18 pp.
42 Schooyans, M., *Une maïeutique libératrice. La méthode de Paulo Freire:* Cultures et Développement II/2 (1969) 435-451.
43 Shaull, R. *National development and social revolution*, New York 1967, 10 pp.
44 Sherman-Lessing, R., *Pedagogy of the oppressed; a response:* Soundings 56 (1973) 239-246.

45 Son Turnil, B., *¡Escucha... trabajador social!*, ECRO, Buenos Aires 1974, 128.
46 Suri, D., *Radical education. An introduction to the thought of Freire, Illich and Reimer:* Religion and Society 20 (1973) 38-43.
47 Tarso Santos, P. de, *Educación y cambio social*, ICIRA-FAO, 13 pp.
48 Tödt, H. E-Tödt, I., *Paulo Freire Conscientização. Eine theologische Theorie der Soczialisation?:* Zeitschrift Fur Evangelische Ethik 16 (1972) 305-311.
49 Torres C. A., *Servidumbre-Autoconciencia-Liberación. La solución dialéctica hegeliana y la filosofía de la alfabetización problematizadora de Paulo Freire. Notas provisorias para su confrontación:* Franciscanum (Bogotá) 54 (1976) 405-478.
50 Tyson, Br., *The freedom movement and concientization:* IDOC Internacional, North American Edition 19 (1971) 3-15.
51 Varios, *Concientización y educación popular:* Cristianismo y Sociedad 10 (1972) 5-39.
52 Vaz, H. C., *The church and Conscientização:* América (1968) 578-581.
53 Wasserman, M., *School mythology and the education of oppression:* This Magazine is About Schools 5/3 (1971) 23-36.
54 Weffort, Fr. C., *Education and politics. Sociological reflections on education for freedom.* Introducción a P. Freire, *Education. An execise in freedom*, 1968; Introducción a la edición portuguesa de *Educación para la libertad*, Paz e Terra, Río de Janeiro 1965, 5-26.
55 Woock, R., *Paulo Freire, reformist or revolutionary*, ponencia presentada en la reunión de AESA, febrero 1972, 7 pp.
56 Yañez, Cl., *Educación y liberación*, SPES (MIEC-JECI) 24 (1974) 33-60.

IV. Estudios sobre metodologia de la alfabetizacion problematizadora

1 Anónimo, *The Freire method:* Indian Journal of Adult Education XXXVI/6 (1975) 17-18.
2 Arroyo, J., *Paulo Freire. Su ideología y método*, Hechos y Dichos, Zaragoza 1973, 171.
3 Bosco Pinto, J., *Metodología de la investigación temática. Supuestos teóricos y desarrollo:* Material Didáctico (Bogotá) 147 (1970) 18 pp. más apéndice.

4 Bezerra de Melo, A., *Método Paulo Freire de alfabetización en Brasil:* Comunidad (México) II/6 (1967) 137-144.
5 Brown, C., *Literacy in thirty hours. Paulo Freire's process:* Urban Review VII/3 (1974) 245-256.
6 Bugbee, J. A., *The Freire approach to literacy. Review and Reflections:* Literacy Discussion IV/4 (1973) 415-437.
7 Cardoso, A., *Concientização e alfabetização. Vissão prática do sistema Paulo Freire de educação de adultos:* Estudios Universitarios 11 (1963).
8 Center for International Education, *An approach to non-formal education in Ecuador 1971-1975*, School of Education, University of Massachusetts. Véase el artículo de W. Smith-A. Alschuler-C. Moreno-E. Tasijuano titulado *Critical consciousness*, 61-87.
9 Cunha, J. R., *El curriculum. Modalidad pedagógica de la acción cultural*, SEDECOS, Santiago de Chile 1969.
10 Id., *Aspectos metodológicos del sistema Paulo Freire*, SEDECOS, Santiago de Chile 1969.
11 Id., *Elementos para la investigación del universo temático*, SEDECOS, Santiago de Chile 1971.
12 Chomsky, C., *Write first, read later:* Childhood Education (1971) 296-299.
13 Elías, J. L., *Social learning and Paulo Freire:* The Journal of Educational Thought VIII/1 (1974) 5-14.
14 Feriada Nol, M., *Teoría y método de la concientización*, Facultad de Sociología y Trabajo Social, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey-México 1972, 176 pp.
15 Freire, P. *Researchmethods:* Literacy Discussion (1974) 133-142
16 Fonseca, C., *Paulo Freire in Bombay:* New Frontiers in Education II/2 (1973) 92-98.
17 Gleeson, D., *Theory and practice in the sociology of Paulo Freire:* Universities Quarterly XXVIII/3 (1974) 362-371.
18 Illich, I.-Cogley, J., *Yesterday I could not sleep because yesterday I wrote my name*, cinta grabada, Center for the Study of Democratic Institutions, California 1972.
19 Ladino, R., *Para el estudio del método psicosocial de Paulo Freire:* Revista de la Educación 42 (1972) 17-21.
20 Oliveira Lima, L., *El método Paulo Freire*, Civilização Brasileira, Río de Janeiro 1965, 17 pp.
21 Rodríguez, G., *Notas para la aplicación del método psicosocial de educación de adultos de Paulo Freire:* Centro de Estudios Educativos, México s/f, 28 pp. (incluido en C. A. Torres (comp.) *Lectura crítica de Paulo Freire. Antología de ensayos*

latinoamericanos sobre la pedagogía de Paulo Freire, Loyola, Río de Janeiro 1978.
22 Torres, C. A., *La praxis educativa de Paulo Freire*, Gernika, México 1978, 172 pp.
23 Id., (comp.) *Entrevistas con Paulo Freire*, Gernika, México 1978, 107 pp.
24 Id., *Pedagogía y sociedad*, Edicol, México 1978.
25 Id., (comp.), *Lectura crítica de Paulo Freire. Antología de ensayos latinoamericanos sobre la pedagogía de Paulo Freire*, Loyola, Río de Janeiro 1978.
26 Varios, *Concientización y educador popular:* Cristianismo y Sociedad 10 (1972) 5-39.
27 Varios, *Fotomontaje: una profundización del método Freire:* Educación Popular 1 (1975) 11-19.

INDICE GENERAL