ganz1912

IMPRENTA NACIONAL
CARACAS VENEZUELA



INSTITUTO AGRARIO NACIONAL
DIVISION DE PROMOCION, CAPACITACION Y ORGANIZACION CAMPESINA
DEPARTAMENTO DE PROMOCION Y CAPACITACION
SECCION DE DIVULGACION

SERIE "A"
DOCUMENTOS BASICOS

LA CONCIENTIZACION

POR PAULO FREIRE

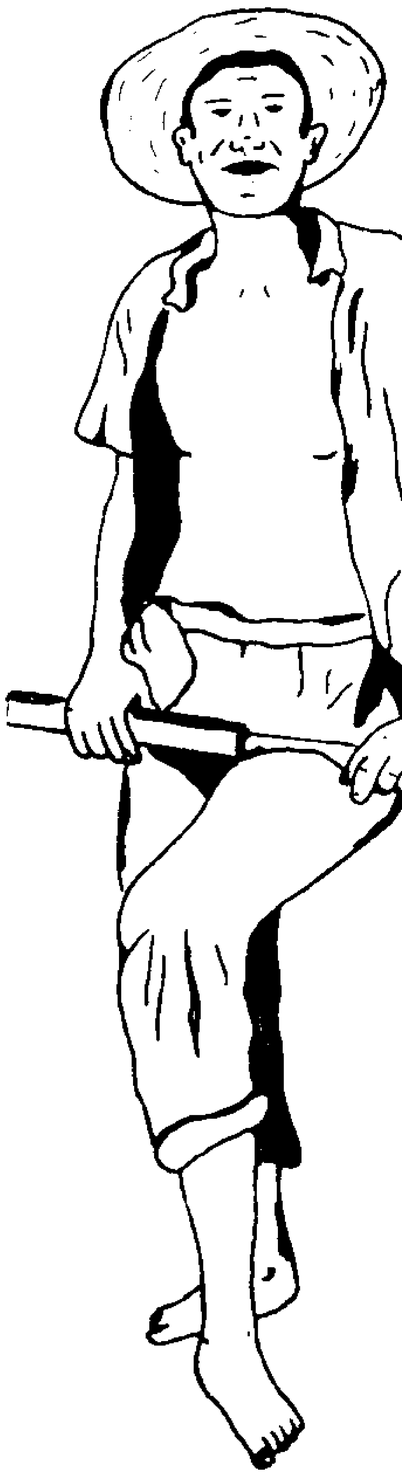
PRINCIPIOS

METODOLOGIA

EXPERIENCIAS

CARACAS - 1970

ganz1912



PRINCIPIOS

INSTITUTO AGRARIO NACIONAL

DIVISION DE PROMOCION, CAPACITACION
Y ORGANIZACION CAMPESINA

DEPARTAMENTO DE PROMOCION Y CAPACITACION
SECCION DE DIVULGACION



SERIE "A"

DOCUMENTOS BASICOS

LA CONCIENTIZACION

POR PAULO FREIRE

METODOLOGIA

EXPERIENCIAS

CARACAS - 1970

https://tinyurl.com/y794dggv
https://tinyurl.com/y9malmmm

PRESENTACION

ganz1912

Comenzamos nuestras publicaciones presentándoles a uno de los autores más discutidos de nuestra época, el filósofo y pedagogo Paulo Freire, del cual hemos recopilado una serie de documentos donde se encuentra condensado lo que ha producido tras largos años de analizar en toda su dimensión las relaciones entre los hombres y las que el hombre, en su condición de sujeto creador, tiene con el mundo. Sus experiencias, relatadas con sencillez, pero a la vez con profunda admiración y respeto hacia los sectores populares —en especial hacia la clase campesina— demuestran que es trabajador incansable y fiel exponente en la acción del pensamiento central de su obra: el carácter inseparable de la praxis y la teoría. Sus tesis no han quedado en meras especulaciones intelectuales e ideológicas. Han sido ejecutadas con éxito, demostrando que la educación como práctica de la libertad, es uno de los instrumentos imprescindibles para la liberación de los pueblos.

Con que esta obra origine una sincera reflexión sobre las metodologías utilizadas hasta el momento para actuar en el medio campesino, habremos logrado nuestro objetivo.

Equipo de Promoción.

INTRODUCCION

APRENDER A DECIR SU PALABRA:
o el Método de Alfabetización del Prof. Paulo Freire

ERNANI MARIA FIORI (*).

(*) Ex-Profesor de Filosofía de la Universidad Federal de Río Grande do Sul (Brasil); ex-Profesor de la Universidad de Brasilia; ex-Director del Instituto de Filosofía de la Universidad Federal de Río Grande do Sul; ex-Presidente del Instituto de Cultura Popular de Río Grande do Sul; Profesor de Filosofía de la Universidad Católica de Santiago (Chile); Vice-Rector Académico de la Universidad Católica de Chile.

Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Es también educador; existencia su pensamiento en una pedagogía en que el esfuerzo totalizador de la "Praxis" humana busca, en la interioridad de ésta, retotalizarse como "práctica de la libertad". En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, "la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes". Los métodos de opresión no pueden, contradictoriamente, servir a la liberación del oprimido. En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, "la educación como práctica de la libertad" postula necesariamente una "pedagogía del oprimido". No pedagogía *para* él, sino *de* él. Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera; él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente. La educación liberadora es incompatible con una pedagogía que, de manera consciente o mistificada, ha sido práctica de dominación. La práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Una trama de la dominación, por más generosos que sean los propósitos de su educadores, es una barrera cerrada a las posibilidades educacionales de los que se sitúan en las subculturas de los proletarios y marginales. Por el contrario, una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas y con ellas, será un continuo retomar reflexivo sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y

recreación, un ir adelante por esos caminos; "método", "práctica de la libertad", que ser tal, está intrínsicamente incapacitado para el ejercicio de la dominación. La pedagogía del oprimido es, pues, liberadora de ambos, del oprimido y del opresor. Hegelianamente diríamos: la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido.

Así aprehendemos la idea fuente de dos libros (1) en que Paulo Freire traduce, en forma de lúcido saber socio-pedagógico, su grande y apasionante experiencia de educador. Experiencia y saber que se dialectizan, densificándose, alargándose, dándonos cada vez más el contorno y el relieve de su profunda intuición central: la del educador de vocación humanista que, al inventar sus técnicas pedagógicas, descubre a través de ellas, el proceso histórico en qué y por qué se constituye la conciencia humana. El proceso a través del cual la vida se historia. O aprovechando una sugerencia de Ortega, el proceso en que la vida como biología pasa a ser vida como biografía.

Tal vez sea ese el sentido más exacto de la alfabetización; aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia-biografiarse, existenciarse, historicizarse. Por esto la Pedagogía de Paulo Freire, siendo método de alfabetización, tiene como su idea animadora toda una dimensión humana de la "educación como práctica de la libertad", lo que en un régimen de dominación se puede sólo producir y desarrollar en la dinámica de una "pedagogía del oprimido".

Las técnicas de dicho método acaban por ser la estilización pedagógica del proceso en que el hombre constituye y conquista, históricamente, su propia forma: la pedagogía se hace antropología. Esa conquista no se iguala al crecimiento de los vegetales; se implica en la ambigüedad de la condición humana, se complica, o mejor dicho, intenta explicarse en la continua recreación de un mundo que, al mismo tiempo, obstaculiza y provoca el esfuerzo de la superación liberadora de la conciencia humana. La antropología acaba por exigir y comandar una política.

Es lo que pretendemos insinuar en tres chispazos. Primero: el movimiento interno que unifica los elementos del método y

---

(1) *"Educao como práctica da Libertade"*. Ed. Paz e Terra, Río, 1967. *A Pedagogía de oprimido*, inédito, de próxima publicación.

los exede en amplitud de humanismo pedagógico. Segundo: ese movimiento reproduce y manifiesta el proceso histórico en que el hombre se reconoce. Tercero: los posibles rumbos de ese proceso son proyectos posibles y, por consiguiente, la concientización no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso.

Las técnicas del método de alfabetización de Paulo Freire, aunque valiosas en sí, tomadas aisladamente no dicen nada del método mismo. Tampoco se juntaron ecléctícamente según un criterio de simple eficiencia técnico-pedagógica. Inventadas o reinventados en una sola dirección del pensamiento, resultan de la unidad que se trasluce en la línea axial del método y señala el sentido y el alcance de su humanismo: alfabetizar es concientizar.

Un mínimo de palabras con una máxima polivalencia fonémica es el punto de partida para la conquista del universo popular. Estas palabras, oriundas del propio universo vocabular del alfabetizando, una vez transfiguradas por la crítica, retornan a él en acción transformadora del mundo. ¿Cómo salen de su universo y cómo vuelven a él?

Una investigación previa explora el universo de las palabras habladas, el medio cultural del alfabetizando. De ahí se extraen los vocablos de más ricas posibilidades fonémicas y de mayor carga semántica. Ellos no sólo permiten un rápido dominio del universo de la palabra escrita, sino también el más eficaz comprometimiento ("engajamento") de quien los pronuncia, con la fuerza pragmática que instaura y transforma el mundo humano.

Estas palabras son llamadas generadoras porque, a través de la combinación de sus elementos básicos, propician la formación de otras. Como palabras del universo vocabular del alfabetizando, son significaciones constituidas en sus comportamientos, que configuran situaciones existenciales o se configuran dentro de ella. Tales significaciones son codificadas plásticamente en cuadros, "slides", filminas, etc., representativos de las respectivas situaciones que, de las experiencias vividas del alfabetizando, pasan al mundo de los objetos. El alfabetizando gana distancia para ver su experiencia, "ad-mira". En ese mismo instante comienza a descodificar.

La descodificación es análisis y consecuente reconstitución

de la situación vivida: reflejo, reflexión y apertura de posibilidades concretas de pasar más allá. La inmediatez de la experiencia, mediada por la objetivación, se hace lúcida, interiormente, en reflexión de sí misma y crítica anunciadora de nuevos proyectos existenciales. Lo que antes era enclaustrado, poco a poco se va abriendo, la conciencia pasa a escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus límites: se hace crítica.

Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reencuentra en él, reencontrándose *con* los otros y *en* los otros, compañeros de su pequeño "círculo de cultura". Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y, de la conciencia de las intenciones de los objetivos, exsurge la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes del círculo. Así, juntos, recrean críticamente su mundo, lo que antes los absorbía, ahora lo pueden ver al revés. En el círculo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con "reciprocidad de conciencia"; no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo.

La "codificación" y la "descodificación" permiten al alfabetizando integrar la significación de las respectivas palabras generadoras en su contexto existencial: él la descubre en un mundo expresado por su comportamiento. Concientiza la palabra como significación que se constituye en su intención significante, coincidente con intenciones de otros que significan el mismo mundo. Este, el mundo, es el lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás.

A esta altura del proceso, la respectiva palabra generadora puede ser ella misma objetivada como combinación de fonemas susceptibles de representación gráfica. El alfabetizando ya sabe que la lengua también es cultura, que el hombre es sujeto: se siente desafiado a develar los secretos de su constitución, a partir de la construcción de sus palabras, también ellas son parte de la construcción de su mundo. Para ese efecto, como también para la descodificación de las situaciones significativas por las palabras generadoras, es de particular interés la etapa preliminar del método, que aún no habíamos mencionado. En esta etapa el grupo descodifica varias unidades básicas, codificaciones sen

cillas y sugestivas, que dialógicamente descodificadas van redescubriendo al hombre como sujeto de todo proceso histórico de la cultura y, obviamente, también de la cultura letrada. Lo que el hombre habla y escribe, es todo expresión objetiva de su espíritu. Por ésto, el espíritu puede rehacer lo hecho, en este redescubrir el proceso que lo hace y lo rehace.

Así, al objetivar una palabra generadora (primera entera y después descompuesta en sus elementos básicos) el alfabetizando ya está motivado para no sólo buscar el mecanismo de su recomposición de la composición de nuevas palabras, sino también para escribir su pensamiento. La palabra generadora, aunque objetivada en su condición de simple vocablo escrito, no puede liberarse nunca de su dinamismo semántico y de su fuerza pragmática, de que el alfabetizando tomó conciencia en la respectiva descodificación crítica.

No se dejará, entonces, aprisionar por los mecanismos de la composición vocabular. Y buscará nuevas palabras, no para coleccionarlas en la memoria, sino para decir y escribir su mundo, su pensamiento, para contar su historia.

Pensar el mundo es juzgarlo; la experiencia de los círculos de cultura nuestra que el alfabetizando, al comenzar a escribir libremente, no copia palabras sino expresa juicios, de cierta manera, intentan reproducir el movimiento de su propia experiencia; el alfabetizando, al darles forma escrita, va asumiendo gradualmente la conciencia de testigo de una historia de que se sabe autor. En la medida en que se percibe testigo de su historia, su conciencia se hace reflexivamente más responsable de esa historia.

El método Paulo Freire no enseña a repetir palabras ni se restringe a desarrollar la capacidad de pensarlas según las exigencias lógicas del discurso abstracto; simplemente coloca al alfabetizando en condiciones de poder reexistenciar críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder *decir su palabra.*

Esto es porque, en una cultura letrada, ese alfabetizando aprende a leer y a escribir, pero la intención última con que lo hace va más allá de la mera alfabetización. Atraviesa y anima toda la empresa educativa, que no es sino aprendizaje permanente de ese esfuerzo de totalización jamás acabado, a través del

cual el hombre intenta abrazarse íntegramente en la plenitud de su forma. Es la misma dialéctica, en que se existencia el hombre. Mas para asumir responsablemente su misión de hombre, ha de aprender a decir su palabra, por que, con ella se constituye en sí mismo y a la comunión humana en que él se constituye; instaura el mundo en que él humaniza, humanizándolo.

Con la palabra el hombre se hace hombre. Al decir su palabra, el hombre asume conscientemente su esencial condición humana. El método que le propicia ese aprendizaje, abarca el hombre todo, y sus principios fundan toda la pedagogía, desde la alfabetización hasta los más altos niveles del quehacer universitario.

La educación reproduce de este modo, en su propio plano, la estructura dinámica y el movimiento dialéctico del proceso histórico de producción del hombre. Para el hombre, producirse es conquistarse, conquistar su forma humana. La pedagogía es antropología.

Todo fue resumido por una simple mujer del pueblo en un círculo de cultura, delante de una situación presentada en un cuadro: "Me gusta discutir sobre esto porque vivo así. Mientras vivo no veo. Ahora sí, observo como vivo".

La conciencia es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerlas presente, inmediatamente presentes. Es la presencia que tiene el poder de presentificar; no es representación, sino una condición de presentación. Es un comportarse del hombre frente al medio que lo envuelve, transformándolo en mundo humano. Absorbido por el medio natural, responde a estímulos; y el éxito de sus respuestas se mide por su mayor o menor adaptación; se naturaliza. Alejado de su medio vital, por virtud de la conciencie, enfrenta las cosas, objetivándolas, y se enfrenta con ellas, que dejan de ser simples estímulos para erigirse en desafíos. El medio envolvente no lo cierra, lo limita: lo que supone la conciencia del más allá del límite. Por esto, porque se proyecta intencionalmente más allá del límite que intenta encerrarla, la conciencia puede desprenderse de él, liberarse y objetivar, transubstanciando el medio físico en mundo humano.

La "homonización" no es adaptación: el hombre no se natu-

raliza, humaniza al mundo. La hominización no es sólo un proceso biológico, sino también historia.

La intencionalidad de la conciencia humana no muere en la espesura de un envoltorio sin reverso. Ella tiene dimensión siempre mayor que los horizontes que la circundan.

Traspasa más allá de las cosas que alcanza y, porque las sobrepasa, puede enfrentarlas como objetos.

La objetividad de los objetos se constituye en la intencionalidad de la conciencia, pero, paradojalmente, éste alcanza en la objetividad lo que aún no se objetivó; lo objetivable. Por lo tanto, el objeto no es sólo objeto sino, al mismo tiempo, problema lo que está enfrente, como obstáculo e interrogación. En la dialéctica constituyente de la conciencia, en que ésta se acaba de hacer en la medida en que hace al mundo, la interrogación nunca es pregunta exclusivamente especulativa: en el proceso de totalización de la conciencia, es siempre provocación que la incita a totalizarse. El mundo es espectáculo, pero sobre todo convocación. Y, como la conciencia se constituye necesariamente como conciencia del mundo, ella es pues, simultáneamente e implicadamente, presentación y elaboración del mundo.

La intencionalidad trascendental de la conciencia le permite retroceder indefinidamente sus horizontes y, dentro de ellos, sobrepasar los momentos y las situaciones que intenta retenerlas y enclaustrarlas. Liberada por la fuerza de s uimpulso trascendentalizante, puede volver reflexivamente sobre tales situaciones y momentos, para juzgarlos y juzgarse. Por esto es capaz de crítica. La reflexividad es la raíz de la objetivación. Si la conciencia se distancia del mundo y la objetividad, es porque su intencionalidad trascendental la hace reflexiva. Desde su primer momento de su constitución, el objetivar su mundo originario, ya es virtualmente reflexiva. Es presencia y distancia del mundo: la distancia es la condición de la presencia. Al distanciarse del mundo, constituyéndose en la objetividad, se sorprende ella misma en su objetividad. En esa línea de entendimiento, reflexión y mundo, subjetividad no se separan: se oponen, implicándose dialécticamente.

La verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en enterioridad de la "praxis" constitutivas del mundo humano: reflexión que también es "praxis".

Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, "descodificándolo" críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia. Al testimoniar objetivamente su historia, incluso la conciencia ingenua acaba por despertar críticamente, para identificarse como, personaje que se ignoraba, siendo llamada a asumir su papel. La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas y en razón directa: una es la luz interior de la otra, una comprometida con otra. Se evidencia la intrínsica correlación entre conquistarse, hacerse más uno mismo, y conquistar el mundo, hacerlo más humano. Paulo Freire no inventó al hombre: sólo piensa y practica un método pedagógico que procura dar al hombre la oportunidad de redescubrirse mientras asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando: "método de concientización".

Pero nadie se concientiza separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviero su mundo, las conciencias se ubicarían en mundos diferentes y separados, cual nómadas incomunicables. Las conciencias no se encuentran en el vacío de sí mismas, porque la conciencia es siempre, radicalmente, conciencia del mundo. Su lugar de encuentro necesario es el mundo que, si no fuera originariamente común, no permitiría la comunicación. Cada uno tendrá sus propios caminos de entrada en este mundo común, pero la convergencia de las intenciones que le significan es la condición de posibilidad de las divergencias de los que, en él, se comunican.

De no ser así, los caminos serían paralelos e intraspasables, las conciencias no son comunicantes porque se comunican; al contrario, se comunican porque son comunicantes. La intersubjetividad de las conciencias es tan originaria cuanto su humanidad o subjetividad. En términos radicales, podríamos decir, en lenguaje ya no fenomenológico, que la intersubjetividad de las conciencias es tan originaria cuanto es la progresiva concientización en el hombre, del "parentesco ontológico" de los seres en el ser. Es el mismo misterioso que nos invade y nos envuelve, encubriéndose y descubriéndose en la ambigüedad de nuestro cuerpo consciente.

En la constitución de la conciencia, mundo y conciencia se presentan como conciencia del mundo o mundo y, al mismo tiempo, se oponen como conciencia del mundo. En la intersubjetividad, las conciencias también se ponen como conciencias de un cierto mundo común y, en ese mismo mundo, se oponen como conciencia de sí y conciencia de otro. Nos comunicamos en la oposición, única vía de encuentro para conciencias que se constituyen en la mundanidad y en la intersubjetividad.

El monólogo, en cuanto a aislamiento, es la negación del hombre. Es el cierre de la conciencia, mientras que la conciencia que es conciencia del mundo, se adentra en sí, adentrándose más en su mundo que, reflexivamente, se hace más lúcida mediación de la inmediatez intersubjetividad de las conciencias. La soledad y no el aislamiento, sólo se mantiene en cuanto se renueva y revigoriza en condiciones de diálogo. El diálogo fenomeniza e historicisa la esencial intersubjetividad humana, él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Las dialogantes "admiran" un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden; en él se ponen y se oponen. Vemos que, de este modo, la conciencia se existencia y busca plenificarse. El diálogo no es un producto histórico, sino la propia historicización. Es, pues, el movimiento constitutivo de la conciencia que, abriéndose a la fenitud, vence intencionalmente las fronteras de la fenitud e inconstantemente busca reencontrarse más allá de sí misma. Conciencia del mundo, se busca ella misma en un mundo que es común; porque este mundo es común, buscarse a sí mismo es comunicarse con el otro. El aislamiento no personaliza porque no socializa. Mientras más se intersubjetiva más densidad subjetiva gana el sujeto.

La conciencia y el mundo no se estructuran sincrónicamente en una conciencia estática del mundo: visión y espectáculo. Esa estructura se funcionaliza diacrónicamente en una historia. La conciencia humana busca conmensurarse a sí misma en un movimiento que transgrede, continuamente, todos sus límites. Totalizándose más allá de sí misma, nunca llega a totalizarse enteramente, pues siempre se trasciende a sí misma. No es la conciencia vacía del mundo que se dinamiza, ni el mundo es simple proyección del movimiento que la constituye como conciencia humana. La conciencia es conciencia del mundo: el mundo y la conciencia,

juntos, como conciencia del mundo, se constituyen dialécticamente en un mismo movimiento, en una misma historia. En otras palabras, objetivar el mundo es historicizarlo, humanizarlo. Entonces, el mundo de la conciencia no es creación sino elaboración humana. Ese mundo no se constituye en la contemplación sino en el trabajo.

En la objetivación aparente aparece, pues, la responsabilidad histórica del sujeto. Al reproducirla críticamente, el hombre se reconoce como sujeto que elabora el mundo; en él, en el mundo, se lleva a cabo la necesaria mediación del auto-reconocimiento que lo caracteriza, personaliza y lo concientiza, como autor responsable de su propia historia. El mundo se concientiza como proyecto humano: el hombre se hace libre. Lo que parecía ser apenas visión es, efectivamente, "pro-vocación"; el espectáculo, en verdad, es compromiso.

Si el mundo es el mundo de las conciencias intersubjetivas, su elaboración forzosamente ha de ser colaboración. El mundo común mediatiza la originaria intersubjetivación de las conciencias: el autoreconocimiento se plenifica en el reconocimiento del otro: en el aislamiento la conciencia se "nadifica". La intersubjetividad, en que las conciencias se enfrentan, se dialectizan, se promueven, es la tesitura del proceso histórico de humanización. Está en los orígenes de la "hominización" y contiene las exigencias últimas de la humanización. Reencontrarse como sujeto y liberarse es todo el sentido del compromiso histórico. Ya la antropología sugiere que la "praxis" si es humana y humanizadora es "práctica de la libertad".

El círculo de cultura, en el método de Paulo Freire, revive la vida en profundidad crítica. La conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano El dialogo circular, intersubjetivándose más y más, va asumiendo críticamente el dinamismo de su subjetividad creadora. Todos juntos, en círculo y en colaboración, reelaboran el mundo, y al reconstruirse perciben que, aunque construido también por ellos, ese mundo no es verdaderamente de ellos y para ellos. Humanizado por ellos, ese mundo los deshumaniza. Las manos que lo hacen no son las que lo dominan. Destinados a liberarlos como sujetos, los esclaviza como objetos.

Reflexivamente, retoman el movimiento de la conciencia que

los constituye sujetos, desbordando la estrechez de las situaciones vividas; resumen el impulso dialéctico de la totalización histórica. Presentificados como objetos en el mundo de la conciencia dominadora, no se daban cuenta de que también eran presencia que presentifican un mundo que no es de nadie, porque originalmente es de todos. Restituida en su amplitud, la conciencia se abre para la "práctica" de la "libertad". El proceso de "hominización", desde sus oscuras profundidades, va adquiriendo la traslucidez de un proyecto de humanización. No es crecimiento, es historia: áspero esfuerzo de superación dialéctica de las contradiciones que entretejen el drama existencial de la finitud humana. El método de concientización de Paulo Freire, rehace críticamente este proceso dialéctico de historización. Como todo buen método pedagógico, no pretende ser un método de enseñanza sino de aprendizaje: con él, el hombre no crea su posibilidad de ser libre sino aprende a hacerla efectiva y a ejercerla. La pedagogía acepta la sugestión de la antropología: se impone pensar y vivir "la educación como práctica de la libertad".

No fue por casualidad que este método de concientización se haya originado como método de alfabetización. La cultura letrada no es una invención caprichosa del espíritu; surge en el momento que la cultura como reflexión de sí misma, consigue decirse a sí misma de manera definida, clara y permanente. La cultura marca el aparecimiento del hombre en el largo proceso de la evolución cósmica. La esencia humana se existencia autodescubriéndose como historia. Pero esa conciencia histórica al objetivarse, se sorprende reflexivamente a sí misma, pasa a decirse, a tornarse conciencia historiadora; y el hombre es conducido a escribir su historia. Alfabetizarse es aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura se dice, y diciéndose críticamente, deja de ser repetición intemporal de la que pasó, para temporalizarse, para concientizar su temporalidad constituyente, que es anuncio y promesa de lo que ha de venir. El destino, críticamente se recupera como proyecto.

En el sentido, alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura. La cultura letrada concientiza la cultura; la conciencia historiadora automanifiesta a la conciencia su condición esencial de conciencia histórica. Enseñar a leer las palabras dichas y dictadas es una

forma de mistificar las conciencias, de apersonalizarlas en la repetición, es la técnica de la propaganda masificadora. Aprender a decir su palabra es toda la pedagogía, y también toda la antropología.

La "hominización" se opera en el momento en que la conciencia gana la dimensión de la trascendentalidad. En ese instante, liberada del medio envolvente, se despega de él, lo enfrenta, en un comportamiento que la constituye como conciencia del mundo. En ese comportamiento, las cosas son objetivadas, esto es, significadas y expresadas el hombre las dice. La palabra instaura el mundo del hombre. La palabra, como comportamiento humano significante del mundo, no sólo designa las cosas, las transforma; no es sólo pensamiento, es "praxis". Así considerada, la semántica se existencia y la palabra viva se plenifica en el trabajo. Expresarse, expresando el mundo, implica comunicarse, a partir de la intersubjetividad originaria, podríamos decir que la palabra, más que instrumento, es origen de la comunicación. La palabra es esencialmente diálogo. En esta línea de entendimiento, la expresión del mundo se consubstancia en elaboración del mundo y la comunicación en colaboración. Y el hombre sólo se expresa conveniente cuando colabora con todos en la construcción del mundo común; sólo se humaniza en el proceso dialógico de la humanización del mundo. La palabra por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo. Se trata de la palabra personal, creadora, pues la palabra repetida es monólogo de las conciencias que perdieron su identidad, aisladas inmersas en la multitud anónima y sometidas a un destino que le es impuesto y que no son capaces de superar con la decisión de un proyecto.

Es verdad, ni la cultura iletrada es la negación del hombre ni la cultura letrada llegó a ser su plenitud. No hay hombre absolutamente inculto; el hombre "se hominiza" expresando y diciendo su mundo. Ahí comienza la historia y la cultura. Mas el primer instante de la palabra es terriblemente perturbador; presentifica el mundo a la conciencia y, al mismo tiempo, lo distancia. El enfrentamiento con el mundo es amenaza y riesgo. El hombre substituye el envoltorio protector del medio natural por un mundo que lo provoca y desafía. En un comportamiento

ambiguo, mientras ensaya el dominio técnico de este mundo, intenta volver a su seno, sumergirse en él, enredándose en la indistinción entre palabra y cosa. La palabra, primitivamente, es mito.

Dentro del mito, y como condición suya, el "logos" humano va conquistando primacía con la inteligencia de las manos que transforman el mundo. Los comienzos de esa historia aún es mitología: el mito es objetivado por la palabra que lo dice. La narración del mito, entre tanto objetivado el mundo mítico y así entreviendo su contenido racional, acaba por devolver a la conciencia la autonomía de la palabra, distinta de las cosas que ella significa y transforma. En esa ambigüedad con la que la conciencia hace su mundo, apartándose de sí, en el distanciamiento objetivante que lo presentifica como mundo consciente, la palabra adquiere la autonomía que la hace disponible para ser recreada en la expresión escrita. Aunque no haya sino un producto arbitrario del espíritu inventivo del hombre, la cultura letrada es un epi-fenómeno de la cultura que, al actualizar su reflexividad virtual, encuentra en la palabra escrita una manera más firme y definida de decirse, esto es, de existenciarse discursivamente en la "praxis" histórica. Podemos concebir la superación de las letras; lo que en todo caso quedará en el sentido profundo que la cultura letrada manifiesta escribir no es conversar, y repetir la palabra dicha, sino decirla con la fuerza reflexiva que su autonomía le da, la fuerza ingénita que la hace instauradora del mundo de la conciencia, creadora de cultura.

Con el método de Paulo Freire, los alfabetizandos parten de algunas pocas palabras que lo sirven para generar su universo vocabular. Pero antes, concientizan el poder creador de esas palabras, pues son ellas quienes gestan su mundo. Son significaciones que se constituyen como historia, de la que los alfabetizandos se perciben sujetos, hasta entonces, tal vez, ignorados por sí mismos, mistificados o masificados por la dominación de las conciencias. Son significaciones que se constituyen en comportamientos suyos: por tanto, significaciones del mundo, pero también suyas, de este modo, el visualizar la palabra escrita, en su ambigua autonomía, ya están concientes de la dignidad de que élla es portadora. La alfabetización no es un juego de palabras sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción

crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra. La alfabetización, por todo esto es toda la pedagogía: aprender a leer es aprender a decir su palabra. Y la palabra humana imita a la palabra divina: es creadora.

La palabra se entiende aquí como palabra y acción; no es el término que señala arbitrariamente un pensamiento que, a su vez discurre separado de la existencia. Es significación producida por la "praxis", palabra cuya discursividad fluye en la historicidad, palabra viva y dinámica, y no categoría inerte y exánime. Palabra que dice y transforma el mundo.

La palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración. El diálogo auténtico-reconocimiento del otro y reconocimiento de sí en el otro; es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común. No hay conciencias vacías; por esto, los hombres no se humanizan sino humanizando el mundo.

En lenguaje directo: los hombres se humanizan trabajando juntos para hacer del mundo cada vez más la mediación de conciencias que se coexistencian en libertatd. A los que construyen juntos el mundo humano compete asumir la responsabilidad de darle dirección. Decir su palabra equivale a asumir concientemente, como trabajador, la función de sujeto de su historia, en colaboración con los demás trabajadores, el Pueblo.

Al Pueblo le cabe decir la palabra de mando en el procesó Histórico-cultural. Si la dirección racional del proceso ya es política, entonces concientizar es politizar. Y la cultura popular se traduce por política popular; no hay cultura del pueblo sin política del pueblo.

El Método de Paulo Freire es, fundamentalmente, un método de cultura popular: concientiza y politiza. No absorbe lo político en lo pedagógico, ni enemista la educación con la política. Las distingue sí, pero en la unidad del mismo movimiento en que el hombre se historiciza y busca reencontrarse, esto es, busca ser libre. No tiene la ingenuidad de suponer que la educación y sólo élla, decidirá los rumbos de la historia, si no tiene con todo, el coraje suficiente para afirmar que la educación verdadera concientiza las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, supraestructurales, o interestructurales, contradicciones

que impiden al hombre ir adelante. Las contradicciones concientizadas no le dan más descanso, sino que vuelven insoportable la acomodación.

Un método pedagógico de concientización alcanza las últimas fronteras de la humano. Y como el hombre siempre las excede, el método también lo acompaña. Es "la educación como práctica de la libertad".

En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que las inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican y dominan. En esa situación los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es "la pedagogía del oprimido".

LA ALFABETIZACION DE ADULTOS

Crítica de su Visión Ingenua:
Comprensión de su Visión Crítica

"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 al circuito nacional, tomando conciencia de sus derechos" Paulo Freire.

([1] Estas dos cuestiones nos fueron propuestas por el Departamento de L' Education des adultes et des Activités de la Jeunesse UNESCO — París, para que las contestáramos según nuestra visión del problema de la alfabetización y de nuestra experiencia en este campo).

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 donde 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 concepción 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 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 la 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 respuesta correcta, 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 analfabeta se afirme, ya que "dejó de serlo".

Esta concepción mecanicista del "depósito de palabras" envuelve otra concepción, tan ingenua como esta, la que presta a la palabra un sentido mágico. Con esta 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 distorisión del hombre mismo, la alfabetización se transforme en un acto con el cual al alfabetizador va "llenando a los analfabetos con sus palabras". El 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 impuestas 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 que 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 alfabetizandos. Los silabarios, en el fondo, son instrumentos "domesticadores", casi siempre alienados y siempre alienantes, en la medida en que quitan al alfabetizando su poder de creación. De modo general, elaborados bajo esta concepción mecanicista y mágico-mesiánica de la "palabra-depósito", de 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, aún cuando las palabras del silabario, los textos con ellas elaborados —y raras veces ocurre— coinciden 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 alfabetizandos. 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. Resulta esta manera de tratar al adulto analfabeto 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, que significación puede tener, para hombres, campesinos o urbanos, que pasan un día duro de trabajo, o más duro aún sin trabajo, textos como éstos, que deben ser memorizados: "EL ALA ES DEL AVE"; "EVA VIO LA UVA"; "LA CASITA TIENE UN HUERTO"; "PEDRO Y ROSA, ELENA Y JOSE QUIEREN Y CUIDAN MUCHO A SUS ANIMALES". ¿Qué puede 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 como un proceso de alfabetización en el cual se les dice, enfáticamente, que "EL ALA ES DEL AVE" o que "EVA VIO LA UVA" y, lo más absurdo aún, en regiones en que no hay muchas evas y en que el hombre sencillo no come uva, por que no la hay o porque no puede?

¿Qué significación puede tener para alguien un texto que sigue, y que, además de plantear una pregunta absurda, da una respuesta más absurda aún: "ADA DIO EL DEDO AL CUERVO"? — "DUDO, ADA DIO EL DEDO A LA AVE". En primer lugar, no sabemos de la existencia de ningún lugar del mundo en que uno invita al cuervo a posarse en un dedo.

([2] Este texto es de un silabario brasileño. En Brasil hay una costumbre popular de invitar al papagayo (loro) a bajar de su jaula

y posarse 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. . .).

En segundo lugar, al contestar el autor a 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 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— sí el primer paso 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, además de todas estas dimensiones ya anotadas, esconde, casi siempre, bajo una vestimenta falsamente humanista, 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 regala, o la prescribe alienadamente, no puede constituirse en un instrumento de cambio de la realidad, de lo que resultará su afirmación como sujetos 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 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, ni 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 derechos postergados.

Por esta razón es que, 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 si hacen PALO, PALA, PELO, etc., que 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 sólo es auténticamente humanista, en el primer paso que debe ser dado con vistas a la integración del individuo a su realidad nacional, cuando, sin tener 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, peor aún, el sofisma de la concepción "ingenua" criticada.**

Es preciso no confundir el "aprendizaje" de la lectura y de 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 CONCIENTIZACION,** 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 una visión de la alfabetización, necesariamente reconocerá en el analfabetismo, un epi-fenómeno. Reconocerá que la solución del analfabetismo, como un desafío, no está en la simple donación de palabras muertas o semi-muertas al alfabetizando. Reconocerá que la alfabetización, además de deber estar asociada a otros esfuerzos de carácter económico, social, político, etc., tiene que implicar 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 fenomentológicamente 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 no es privilegio 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 de 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 como así en el educador, es un pensar cierto de 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 len-

guaje, 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 y siempre dentro de una misma ciudad.

En la línea de estas reflexiones, observamos 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 generadoras —palabras del pueblo— son puestas en situaciones problemas (codificaciones) como desafíos que exigen respuestas 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 de decirla. Este es un derecho primordial del hombre. El hecho de decir la palabra, en el sentido aquí analizado, no depende de sí 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 sólo la palabra. Decirla sólo significa decirla **para** los otros, una forma de decir **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 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 aquel se considera alfabetizador de éste e induce que éste se reconozca su alfabetizando. En estas circunstancias, el alfabetizador dice su palabra al alfabetizando, **para** él, sin él, manteniéndose en silencio.

Nada, entonces, se puede esperar de una labor como esta en el sentido de ser el "primer paso que debe dar el individuo para su integración a la realidad de su país", como sujeto de derechos. En nada contribuirá en el sentido del 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 mistificado por el esfuerzo alienante 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 un hombre que no necesita leer" (Viera Pinto, Alvaro — "conciencia e Realidad Nacional" — Río — 1960. Instituto Superior de Estudios Brasilciros — ISEB), en otras, es el hombre a quien fue negado el derecho de leer.

En ambos casos, no hubo elección. El primero vive **una cultura cuya comunicación y cuya memoria son auditivas,** aunque en términos preponderantes. En este caso, la palabra escrita no tiene significación. Para que se introdujera la palabra escrita y con ella la alfabetización en una cultura como está, con éxito, 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 mesiánica e 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 chance de alfabetizarse. Quiso y no pudo, mutilado en este derecho básico.

Esta es la razón de que, solamente através de una labor concientizadora en que el alfabetizando le sean 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" preguntándole sí "ADA DIO EL DEDO AL CUERVO", que él ganará **la conciencia crítica de que porque es persona humana, debe ser un sujeto de derechos.**

Si lo que caracteriza al hombre en su capacidad de admirar el mundo, objetivarlo para transformarlo — de ahí que no sea un ser de la adaptación, sino de transformación — la alfabetización que no estimule cada vez más este poder de admiración del mundo, que no se encauce hacia la demistificación 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 más educando del educador, sin educador-educando en educando-educador, solamente esta 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 alfabetizando 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 el hombre en relaciones con el mundo y con los hombres relaciones que son igualmente quehaceres.

Pero, al hacerse la alfabetización este que-hacer global, contribuye para que el alfabetizando se descubra, porque es hombre, como un ser del que-hacer — lo que aquí vale decir — como un ser transformador del mundo con su trabajo, que 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 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 árbol. Percibe que este algo, producto de su esfuerzo, es un objeto cultural.

Pero, descubrimiento a descubrimiento, alcanza lo fundamental: a) que el habérsele quitado el derecho de decir su palabra se relaciona directamente con el hecho de no convertir sobre él la humanización del mundo que opera con su acción transformadora;
b) que aún 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 ignoranca ni absolutización del saber.** Nadie sabe todo, nadie ignora todo.

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

"AHORA SE QUE SOY CULTO", dijo cierta vez un campesino, al discutir el concepto antropológico de cultura, a través de "codificaciones", antes del proceso mismo de la alfabetización. Y, al preguntársele porqué se sabía culto, contestó, seguro: "PORQUE TRABAJO Y TRABAJANDO TRANSFORMO EL MUNDO". Esta afirmación, muy común también en Brasil, explícita 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 este el primer paso que debe dar el individuo para reconocerse sujeto de derechos. Saberse culto porque trabaja es prepararse para, conscientemente, **percibir que trabajo es palabra, que palabra es praxis** y alfabetizarse no es memorizar palabras donadas, sino conquistar el derecho de decirlas.

"DECUBRO AHORA, dijo otro campesino, al problematizársele el hombre mundo, QUE NO HAY MUNDO SIN HOMBRES" y, al preguntarle al educador en nueva problematización, si todos los hombres del mundo murieran y quedaran los árboles, los pájaros, los animales, las estrellas, no sería esto mundo? "NO, contestó este Sartre Chileno, desconocido y analfabeto, FALTARIA QUIEN DIJERA: ESTO ES MUNDO".

Con esta contestación, este "filósofo" campesino, quien sería clasificado por la concepción ingenua que ve en el analfabeto un "perdido", un "ignorante absoluto", planteó, precisamente ,la relación indicotomizable hombre-mundo. Planteó la crítica al **subjetivismo** o psico-

logismo, que implica un **hombre** sin mundo como así la crítica al **objetivismo,** que implica un **mundo** sin **hombre.** Afirmó la dialecticidad 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 MAMA FUERON CON JUAN A PASAR SUS VACACIONES EN LA CASA DEL TIO PEDRO".

"ME GUSTA DISCUTIR SOBRE ESTO, dijo una mujer chilena, apuntando a la "codificación" de una situación existencial de su área, PORQUE VIVO ASI". **Pero mientras vivo, no veo** "AHORA SI, OBSERVO COMO VIVO". Desafiado por su situación existencial, codificada, esta mujer de pueblo fue capaz, en una especie de "emersión" de su forma de existir, de admirarla y percibirla como una presentación a su conciencia intencional. Pero, tener presentificación a 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 New York, (67. 05.) en experiencia similar, no en alfabetización, realizada excelentemente por el Instituto form 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 presentarse al grupo las familias:

TA, TE, TI, TO, TU
JA, JE, JI, JO, JU
LA, LE, LI, LO, LU, con un problema, empezó el grupo, como siempre ocurre y nunca el educador, a crear sus palabras. Después una mujer, juntando TI con TO, dijo TITO, el hombre referido, mirándola emocionado, afirmó: TU JA LE (EN PORTUGUES CORRECTO: TU JA IES, y en español: TU 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 como la concepción ingenua de la alfabetización es mantención del freno al pleno ejercicio de los derechos y no al 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. En cuanto 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 test el objeto de una discusión crítica.

Imaginemos el alcance de una indagación del autor del texto a un miembro del grupo 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 contra partida, lo que ocurriría si se planteara como problema "ADA DIO EL DEDO AL CUERVO", si se planteara como problema la contestación del autor, como su "DUDA" nada cartesiana en torno de su propia pregunta.

Es por esta razón que 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 debe dar el individuo para su integración" al proceso de construcción de su sociedad. Y de esta forma, decir su palabra.

LA CONCEPCION "BANCARIA" DE LA EDUCACION Y LA DESHUMANIZACION

LA CONCEPCION PROBLEMATIZADORA DE LA EDUCACION Y LA HUMANIZACION

Presupuestos - Crítica

(*) Resumen de charlas realizadas para un grupo de señoras Latinoamericanas en una conferencia realizada en mayo de 1967, en Santiago, bajo el patrocinio de la OEA, del Gobierno de Chile y de la Universidad de Chile. Las ideas aquí presentadas, en síntesis, hacen parte de un libro del autor en publicación.

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 ,cual sea su posición en el mundo, son preguntas que tenemos que hacer en el mismo momento en que nos inquietamos a propósito de la educación. Si esta inquietud, en si, implica 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 del 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 mayor domesticación del hombre. Si lo miramos como persona, nuestro quehacer educativo será cada vez más liberador.

Por todo esto, en estas charlas, para que quede clara la posición educativa que defendemos, tocaremos, aunque rápida-

mente, 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 objetivar 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, impregnándole 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 y porque así es 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 "cosa". Su vocación ontológica, que él debe existenciar, es la de sujeto que opera y transforma al mundo. Sometido a condiciones concretas que lo transformen 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 estén como objetos, si *quienes* así lo 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 se 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 si" 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 como no habría búsqueda sin mundo: mundo y hombre, "cuerpo consciente", están en contacto e interacción, el uno implicando al otro. Solamente así, es posible ver ambos; es posible comprender al hombre y al mundo sin distorcionarlos.

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 cabe hacer. No puedo prescribirle mis opciones. No puedo frustrarla en su derecho de actuar. No puedo manejarla. Me casé con ella; no la compré en una tienda, como si fuera un objeto de adorno. No puedo hacer que ella sea lo que me parece que debe 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: sadismo en mí; masoquismo en ella.

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

No puedo igualmente cosificar 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 así mismos, negando al pueblo el derecho primordial de decir su palabra.

Subrayamos, 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. De ahí, 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 de quienes están prohibidos de buscar. El diálogo entre ambos se hace imposible y las soluciones que los primeros intentan para amenizar 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 prohibirían buscar. Habrían renunciado a la deshumanización tanto de los segundos como de ellos mismos (puesto que nadie puede humanizarse al deshumanizar) y 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 como comprender la búsqueda fuera de esta interacción hombre-mundo. Nadie más allá, a no ser de su acá. La propia "intencionalidad transcendental", que implica a 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 en ellos y de ellos sea consciente. No podría transcender su aquí y su ahora si ellos no constituyeran el punto de partida de ese sobre-pasar.

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, repitiendo 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, al 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 la 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, 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 si". Aún cuando sufra el cambio de un sitio a otro, su sufrimiento no afecta su animalidad. No es capaz de percibirse "desanimalizado". El hombre, a su vez, como un "ser para si", 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 suscintamente, estas dos posiciones educativas; una, la que respeta al hombre como persona; 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, la que 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 enfatizar, no puede servir a no ser a la "domesticación" del hombre.

De la 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 lo recibe en forma de "depósito".
f) Que 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 conocedor 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 también en una falsa concepción del hombre. Una distorsionada concepción de su conciencia. Para la concepción "bancaria", la conciencia del hombre es algo espe-

cializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo que se va 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 solo es vacía, adviértenos Sartre, en la medida misma en que no está llena del mundo.

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

A estos nada más 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 el 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 el 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 pensamientos.

Niega su poder de admirar al mundo, de objetivarlo, de lo cual resulta su quehacer transformador. Niega el hombre como un ser de la práxis. 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 el hombre del mundo. En lugar de negar, afirma y se basa en la realidad permanentemente cambiante. No sólo, respecta, la vocación ontológica del hombre de ser más, como se encauza hacia este objetivo. Estimula la creatividad humana. Tiene del saber una visión crítica; sabe que todo saber se encuentra sometido a condicionamientos históricos-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 su hominización, 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 que el hombre es un ser de la praxis o un ser que es praxis. Reconoce el 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 humanística, 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 el 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, existe 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 más un educador del educando;
b) no más 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 el enmascarar esta realidad que deshumaniza.

Mientras la concepción bancaria implica aquella distorsionada comprensión de la conciencia y la entiende como algo especializado 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 dirigido a algo. La esencia de su ser es su intencionalidad, —intento, 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" (Jarpers) 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 digan humanistas.

La concepción problematizadora de la educación, por el contrario, al plantear el hombre-mundo como problema, exige una postura permanentemente reflexiva al educando. Esta ya no es la olla pasiva que va siendo llenada, sino que es un cuerpo consciente, desafiado 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 percibidos 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 con 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 "visiones de fondo" de la conciencia a él intencionada.

En el marco de esta "visión de fondo", sin embargo, no todo sus elementos se presentifican a la conciencia "percibidos destacados en sí". La concepción problematizadora, al desafiar 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.

INVESTIGACION Y METODOLOGIA
DE LA INVESTIGACION DEL "TEMA GENERADOR"
REDUCCION Y CODIFICACION TEMATICAS

PRESENTACION

Este texto, que será discutido por los especialistas que constituirán el equipo de investigación temática significativa o del tema generador de los campesinos, forma parte de un trabajo todavía inédito del autor.

El texto es, en todos sus pasos, una permanente defensa del diálogo, como exigencia existencial. Del diálogo como concretización de la dialogicidad, esencia de la educación.

De ahí que él presente a los miembros del equipo, no como un sistema rígido de ideas y principios, sino como un desafío en búsqueda de respuestas.

El mundo no es, para el autor, un laboratorio de anatomía, en el cual algunos hombres "vivos" tratan a los demás como cadáveres. Laboratorio en que estos hombres "vivos" tuvieran en los "cadáveres" objetos pasivos de sus análisis, de su dominio, como cosas poseídas. El mundo por el contrario, que no existiría sin el hombre, como éste sin aquél, es el lugar donde los hombres, por su actuación transformadora, se hacen hombres.

Esta acción de transformación del mundo sólo es posible porque el hombre es una conciencia intencionada al mundo, reflexiva y transcendental. Porque el hombre es un cuerpo consciente. Y si el hombre es esta conciencia al mundo, reflexiva, transcendental (conciencia del allá límite) el hombre es proyecto y es comunicación.

No podría ser proyecto si no fuera histórico y sólo es histórico porque no puede existir fuera del tiempo. Tiempo de

acontecimientos exclusivamente humanos. Porque es histórico, el hombre *es* y *está siendo*, en la historia que él hace y que lo marca. Su condición de hombre se expresa en estos opuestos que se implican dialécticamente: *ser* y *estar siendo*, que lo caracterizan como un ente inconcluso que se sabe inconcluso.

Solamente un ser más allá de los determinismos, un ser absoluto *es* sin *estar siendo*. De ahí su carácter ahistórico.

Por otro lado, solamente un ser que viva en un tiempo que no sea el suyo tampoco estará siendo.

Si el estar siendo del hombre se encuentra en relación directa con el tiempo, que no es estático y con la realidad histórico-cultural cambiante, es un absurdo considerar la educación como un quehacer para la adaptación del hombre; es decir, la educación como un proceso cuyo sujeto sea el educador y cuyo objeto sea el educando, quien debe ser conducido para ajustarse a la realidad. Y a una realidad que no es estática...

La adaptación del hombre constituye una doble contradicción: al hombre en cuanto *es*, en cuanto a su vocación ontológica de ser sujeto; al hombre en cuanto *está siendo*, como un ser histórico transformando la realidad y siendo transformado por ella.

La defensa de la adaptación del hombre solamente puede ser hecha por quienes, sádicamente, les gusta "reificar" a los demás y por quienes, masoquistamente, les gusta ser cosa poseída por aquellos.

Los humanistas, los biófilos, los que se reconocen a sí mismos y a los otros como una vocación de ser más, estos no aceptan la adaptación. Y aunque sientan, en torno suyo, la presión de las fuerzas deshumanizantes, luchan contra ellas en favor del hombre-persona.

([1] Erich From, en nuestros días, es una de las mayores expresiones de pensador y hombre de ciencia, comprometido con la incansable defensa del hombre concreto en la búsqueda de su humanización. Toda su obra está llena de una honda fe en este hombre concreto, que, para él, no puede ser cosa).

La concepción antidialógica de la educación, la que no acepta la participación del educando, la que le impone un programa cuyo contenido es de exclusiva elección del educador, ésta lo que hace es "domesticar" al hombre, es adaptarlo, cuando su papel es otro.

En este estudio, cuyo título ya indica, pretendemos plantear y defender una posición completamente opuesta. La de una educación humanista y liberadora, por ello mismo, que encarna el diálogo educador-educando ya en la búsqueda de su contenido programático.

Y como para el autor la búsqueda de este contenido programático (que implica una investigación, y ésta una metodología) no puede ser hecha fuera del diálogo, la primera parte del texto se detiene en el análisis del diálogo y de sus elementos constitutivos.

De esta manera, sólo aparentemente, la primera parte del texto no tendría nada que ver con su objetivo fundamental: la investigación del tema generador y su metodología.

Sin embargo, sin ella, quedaría ininteligible el enfoque dado a la metodología de la investigación del "tema generador" aquí presentada.

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 adentramiento en el diálogo, como un fenómeno humano, se nos revela algo que podríamos decir que ya es él mismo: la palabra. Pero, al encontrar la palabra, en el análisis fenomenológico del diálogo, como algo más que un medio para que él se realice, se nos impone buscar también los elementos constitutivos de la palabra.

([2] Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron estimuladas en conversaciones con el profesor brasileño Ernani María Fiori).

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] Palabra a) acción
——————Praxis
b) reflexión

acontecimientos exclusivamente humanos. Porque es histórico, el hombre *es* y *está siendo*, en la historia que él hace y que lo marca. Su condición de hombre se expresa en estos opuestos que se implican dialécticamente: *ser* y *estar siendo*, que lo caracterizan como un ente inconcluso que se sabe inconcluso.

Solamente un ser más allá de los determinismos, un ser absoluto *es* sin *estar siendo*. De ahí su carácter ahistórico.

Por otro lado, solamente un ser que viva en un tiempo que no sea el suyo tampoco estará siendo.

Si el estar siendo del hombre se encuentra en relación directa con el tiempo, que no es estático y con la realidad histórico-cultural cambiante, es un absurdo considerar la educación como un quehacer para la adaptación del hombre; es decir, la educación como un proceso cuyo sujeto sea el educador y cuyo objeto sea el educando, quien debe ser conducido para ajustarse a la realidad. Y a una realidad que no es estática...

La adaptación del hombre constituye una doble contradicción: al hombre en cuanto *es*, en cuanto a su vocación ontológica de ser sujeto; al hombre en cuanto *está siendo*, como un ser histórico transformando la realidad y siendo transformado por ella.

La defensa de la adaptación del hombre solamente puede ser hecha por quienes, sádicamente, les gusta "reificar" a los demás y por quienes, masoquistamente, les gusta ser cosa poseída por aquellos.

Los humanistas, los biófilos, los que se reconocen a sí mismos y a los otros como una vocación de ser más, estos no aceptan la adaptación. Y aunque sientan, en torno suyo, la presión de las fuerzas deshumanizantes, luchan contra ellas en favor del hombre-persona.

([1] Erich From, en nuestros días, es una de las mayores expresiones de pensador y hombre de ciencia, comprometido con la incansable defensa del hombre concreto en la búsqueda de su humanización. Toda su obra está llena de una honda fe en este hombre concreto, que, para él, no puede ser cosa).

La concepción antidialógica de la educación, la que no acepta la participación del educando, la que le impone un programa cuyo contenido es de exclusiva elección del educador, ésta lo que hace es "domesticar" al hombre, es adaptarlo, cuando su papel es otro.

En este estudio, cuyo título ya indica, pretendemos plantear y defender una posición completamente opuesta. La de una educación humanista y liberadora, por ello mismo, que encarna el diálogo educador-educando ya en la búsqueda de su contenido programático.

Y como para el autor la búsqueda de este contenido programático (que implica una investigación, y ésta una metodología) no puede ser hecha fuera del diálogo, la primera parte del texto se detiene en el análisis del diálogo y de sus elementos constitutivos.

De esta manera, sólo aparentemente, la primera parte del texto no tendría nada que ver con su objetivo fundamental: la investigación del tema generador y su metodología.

Sin embargo, sin ella, quedaría ininteligible el enfoque dado a la metodología de la investigación del "tema generador" aquí presentada.

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 adentramiento en el diálogo, como un fenómeno humano, se nos revela algo que podríamos decir que ya es él mismo: la palabra. Pero, al encontrar la palabra, en el análisis fenomenológico del diálogo, como algo más que un medio para que él se realice, se nos impone buscar también los elementos constitutivos de la palabra.

([2] Algunas de las reflexiones aquí desarrolladas nos fueron estimuladas en conversaciones con el profesor brasileño Ernani María Fiori).

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] Palabra a) acción
——————Praxis
b) reflexión

Sacrificio
- a) de la acción Palabrería, verbalismo, bla-bla-bla.
- b) de la reflexión activismo).

Pero como la 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 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 cualquiera de estas dicotomías, como cualquiera dicotomía, resulta de un pensar inauténtico y genera un pensar inauténtico.

No hay una palabra verdadera disociada de la reflexión y de la acción sobre el mundo. Por ello mismo es que la existencia, porque es humana; no puede ser muda, silenciosa, sino llena de palabras, con las cuales el hombre transforma el mundo. Existir humanamente es pronunciar el mundo, lo que vale decir, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, se vuelve problematizado al sujeto o a los sujetos pronunciantes y exige de ellos un nuevo pronunciamiento. No es en el silencio que el hombre se hace, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción-reflexión.

Pero, si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decir la palabra no es privilegio de algunos hombres, si no derecho de los hombres, de todos los hombres.

Precisamente por ello, nadie puede decir la palabra solo, o

decirla para los otros en un acto de prescripción, con el cual roba la palabra a los demás.

De ahí que, decir la palabra, referida al mundo que debe ser transformado, implique un encuentro de los hombres para esta transformación. El diálogo es este encuentro de los hombres para la "pronunciación" del mundo. Por ello, es también que no puede haber diálogo entre quienes no quieren la "pronunciación" del mundo y quienes la quieren; entre los que roban la palabra y los que están robados de ella.

Es necesario, para que haya diálogo en este caso, que los robados en su palabra, primero la reconquisten y que, además se esfuercen para que este asalto deshumanizante ya no siga. Solamente así ambos se humanizarán, unos porque ya no pueden prohibir la palabra ajena; los otros, porque la reconquistaron.

La solidaridad radical entre los elementos constitutivos de la palabra acción y reflexión es la que provoca, en los que no quieren actuar, el silencio. No un silencio auténtico, que en lugar de ser una forma mañosa de huir del mundo, es una manera de penetrar en él, con una apariencia, apenas, de quien salió de él.

El silencio de quienes no quieren actuar, por el contrario, está lleno de palabras vacías, por ello, silencio descomprometido con el mundo.

Tanto unos como otros, verbalistas y "silenciosos verbalistas", al negar la palabra, niegan al hombre concreto, en su vocación de transformar el mundo.

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 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, en este caso, para mí, un simple comportamiento en mi campo transcendental ni, por otro lado, yo lo soy en el suyo, si no que somos una para el otro colaboradores en un estado de reciprocidad a través de un mismo mundo. En el diálogo actual, me libro de mi mismo, los pensamientos del otro son, desde luego, pensamientos suyos, no soy yo quien los forma, aunque los capto inmediatamente en cuanto nacen o inclusive 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".

(Merleau Ponty — "Fenomenología de la percepción" — Fondo de Cultura — México 57).

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 encauzados 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 guerrera, 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 es el diálogo 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 mañoso instrumento 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 lo 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 pueda dar en una 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", no puede igualmente ser pretexto para la manipulación. Siendo él 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 el hombre aplastado y vencido, no puedo dialogar.

El amor verdadero no está en la manutención del "STATUS 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.

No hay, por otro lado, 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 aliento la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí?

¿Cómo puedo dialogar si me reconozco como un hombre 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 de hombres 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 masas populares en la historia es señal de su deterioración, la 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 hombres sencillos. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo.

No hay diálogo, tampoco, si no hay una intensa fe en el hombre. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. 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 a priori del diálogo. El hombre dialógico tiene fe en el hombre antes de encontrarse con el al frente. Esta, cón 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 disminuido.

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 hori-

zontal, 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 anti-dialógica.

Si, en el diálogo, la fe en el hombre es un a priori, ésta tiende a crecer en la medida en que, existenciado el diálogo, se instaura la confianza entre sus polos. Lo que era antes una fe genérica, pasa a ser ahora una fe encarnada. Y, cuanto más se desarrolla esa confianza, los sujetos dialógicos más se van sintiendo compañeros en la pronunciación del mundo.

Si esta confianza es porque fallaron las condiciones antes discutidas.

Un falso amor, una falsa humildad, una debilitada fe en el hombre no puede generar confianza. La confianza resulta del testimonio que un sujeto da al otro de sus reales y concretas intenciones. 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, de 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 activa y decididamente busco, y, si busco con esperanza, puedo entonces 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 un educador desesperanzado dialogar?

Dialogar por qué, para qué, si nada espera? Si, para él, todo seguirá como está, el mundo, el hombre siguiendo su 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 es ser sujeto, 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 no 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 ingénuo, que ve en el tiempo histórico como si fuera un peso, como si fuera la cristalización de las esperiencias del pasado de lo que resulta que el presente debe ser algo normalizado y bien "comportado". ([5] Trozo de una carta de un amigo autor).

Para el pensar ingénuo, 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 pensar crítico, diría 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 a mi, dice todavía Furter, en el espacio que impusiera una presencia maciza a la cual solamente pudiera adaptarme, si no que se me revela como un campo, un dominio que va tomando forma en la medida de mi acción. ([6] Furter, Pierre — "educacao e vida" — Editora Vozes Limitada — Petrópolis, Río — 66, p. 26 — 27).

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.

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 debe ser hecho solamente 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 educador y que reconocen a los educandos también como educadores, de detectar la temática significativa de éstos últimos.

A partir del reconocimiento de esta temática es que 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 a lo cual ellos 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 a otro y que origina visiones de él o puntos de vista en torno de él. Visiones éstas que se encuentran impregnadas de anhelos ,de dudas, de esperanzas basados en los cuales se constituirá el contenido programático de la educación.

El punto de partida de ésta se halla en el mismo hombre. Pero, como no hay hombre en el aire, suelto, sino que en el mundo y con los otros, el punto de partida de la educación está en el hombre-mundo. Lo que vale decir, en el hombre en sus relaciones con el 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 de la situación concreta, existencial, presente del mismo hombre.

"El humanismo consiste, dice Furter, en permitir la toma

de conciencia de nuestra plena humanidad, como condición y obligación como situación y proyecto". ([7] Furter, Pierre — obra citada — p. 165).

Simplemente, no podemos llegar a los obreros y a los campesinos, éstos, de modo general, inmersos 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.

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 así considerado porque ha rechazado la verticalidad de la programación o porque haya producido poco con ella.

No podemos, a no ser ingenuamente, 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 al conjunto de aspiraciones del pueblo, que 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, a que, por ello mismo lo desafía y, así le exige una respuesta. Esta respuesta, a su vez, tiende a ser dada, 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 a organizarse reflexivamente para la captación del desafío. Al organizarse reflexiva y críticamente se encauza hacia la acción, también crítica, sobre el desafío.

Para evitar que se piense que estamos defendiendo la dicotomía que ya combatimos, es necesario aclarar que no separamos los momentos, el uno de reflexión el otro de acción. En el mismo instante en que el hombre ejerce una reflexión crítica sobre una situación concreta que lo desafía, esta reflexión ya constituye un momento especial de su acción.

El papel del educador, por todo esto, no es propiamente hablar al pueblo sobre su visión del mundo o imponerle esta visión, sino dialogar con él sobre la suya y la de él. Su tarea no es hablar, disertar, puesto que es problematizar la realidad concreta del educando, mientras igualmente se problematiza.

Tenemos de estar convencidos de que la visión del mundo que tiene el pueblo, que refleja su situación en el mundo y envuelve 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 porque, muchas veces, los educadores hablan y no son entendidos. Su lenguaje no sintoniza con la situación concreta del hombre concreto 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 al hombre como persona, sin embargo, un hombre concreto, insertado 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 esta con los hombres que la viven y no sin ellos, para, juntos, sacar 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 inquietamente.

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 esas pobres masas ciegas e incultas" y, con "salvar" significan exactamente conducirlas hacia donde les parece que ellas 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 que 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] Es importante subrayar que hacemos esta advertencia exclusivamente a aquellos cuya antidialogicidad no tiene otra explicación sino en su equivocación).

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 temas de exclusiva disertación. Contenido programático que nacerá de un acto previo a su organización, que es su investigación.

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 si concientizadora. Y, al mismo tiempo que posibilite la aprehensión 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, del cual el investigador sería el sujeto. El objeto de la investigación no es realmente el hombre, visto como una cosa, sino su pensar. Lo que él piensa, cómo piensa, en torno de qué piensa. Cual es su visión del mundo.

En nuestro caso, no se pretende propiamente investigar al

pueblo, como si fuera una pieza 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 mismo comienzo de la investigación entre investigador y supuesto investigado. Cuanto más los hombres asumen una postura activa en la investigación entre investigador y supuesto investigado. Cuanto más los hombres asumen una postura activa en la investigación de su temática, tanto más profundizarán su toma de conciencia en torno de 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 que se basa la elaboración del programa educativo, en cuya práctica educador y educando se funden, tiene 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 como más crítica, y tanto más crítica como se base en la categoría de totalidad.

La problematización de los temás, sus vinculaciones con otros, su evolución histórico-cultural, todo esto debe estar presente en el proceso de búsqueda de la temática significativa.

Así como no es posible —lo que enfatizamos en el inicio de este trabajo— elaborar un programa y donarlo al pueblo, también no 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.

Tanto como lo es la educación, la investigación que sirven a ella, 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 la realidad que no puede ser vista mecanicistamente llena de compartimiento, simplemente que "se comporta bien", sino en la complejidad de su 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 la propia existencia. No hay existencia humana (que debe implicar una constante transformación del mundo) sin finalidad *. 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 comunicación de ellas.

([9] Esta es la razón por la cual los hombres a quienes se les niega el derecho de tener sus finalidades se "reifican" y quedan alienados a las finalidades que se le imponen).

Esta comunicación, 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, prohiben 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 auténtica, no puede ser instrumento de la imposición de finalidades al pueblo, sino una búsqueda en común de finali-

lidades. Los especialistas y el pueblo, ambos investigadores, se encuentran para una tarea existencial, por ello, no fría y tecnicista, cual es la de encontrar junto al camino para una acción en la que ambos crearan y se humanicen, y ésta es la finalidad máxima de la existencia humana: humanizarse.

Es necesario que nos convenzamos que las aspiraciones, los motivos, las finalidades que se encuentren implícitas en la temática significativa, o la explicitan, son aspiraciones, finalidades, motivos humanos. Por ello, no están ahí, en un determinado espacio, como cosas estáticas, petrificadas, sino que *están siendo*. Son tan 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 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 también los entiendan.

La investigación temática se hace así, 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 existían en pureza objetiva y original, fuera de los hombres, como si fueran cosas.

Para esta visión ingenua cuanto más sean los hombres, cuya temática se busca, pasivos en el proceso de la investigación, tanto más pura será esta. El investigador ingenuo no percibe que mucho mayor y más grave perturbación puede causar su presencia curiosa, que no establezca relación comunicativa 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 ella no existe "fuera" del hombre es a través de él que se expresa.

Al expresarse, sin embargo, en un momento dado, puede ya no ser 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. Porque 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 orgánico 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 deterioración. 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 ya 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.

El objetivo fundamental de la investigación es sorprender cómo piensan los individuos su realidad; lo que piensan sobre ella, no propiamente para hacer que ellos 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 también no piensa. Simplemente, no puedo pensar por el otro, si para el otro, ni sin el otro. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar. Y, si su

pensar es "mágico" o "ingenuo", será pensando su pensar, envuelto en la acción, que el mismo se superará. Y la superación no se da en el acto de consumir ideas, como intenta la visión ingenua, sino en el de crearles y transformarles a través de la inserción en la realidad que mediatiza a los hombres.

La objetividad, insistamos, como exigencia de todo método científico, según la cual, el analista debe acercarse a la realidad para verla como ella 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 tempo-espaciales 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, cuando más piense críticamente su *estar*. Esta reflexión sobre la situacionalidad, es un pensar, la propia condición del existir. El "engajamiento" * resulta inclusive de ahí. Resulta de la reflexión sobre la situacionalidad. No es por otra razón que el "engajamiento" es una auténtica forma de comprometerse. Y es por ello también que las formas puramente activistas no llegan a caracterizar propiamente el "engajamiento". Su carga —la de las formas activistas— preponderantemente emocional las coloca en una órbita de acción sectaria. Sólo existe "engajamiento" cuando el hombre, descubriéndose en "situación", se pregunta 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. ([10] Giro brasileño

que tiene como imagen al soldado que terminado el Servicio Militar Obligatorio decide continuar en el ejército voluntariamente).

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 cuales apenas tenía difusa conciencia. Se capacita para insertarse en la realidad. La inserción es entonces un estado mayor de 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, que caracteriza toda emersión. En este sentido, toda investigación temática que prepara el camino para la inserción se hace pedagógica. De la misma forma, toda educación que no sea un acto de consumir ideas depositadas, sino de producirlas, se hace investigación del pensar.

Cuanto 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 torna 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, 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 porque 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 gene-

radora", en la post-alfabetización, busca e investiga el "tema generador".

Es una visión humanista, no más "bancaria" de la educación, los temas generadores ya 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 ser concientizadora la metodología de esta invtstigación.

¿Qué hacer, si tenemos la responsabilidad de coordinar un plan de educación de adultos en un área campesina, que revela un alto porcentaje de analfabetismo?

El plan incluiría la alfabetización y la post-alfabetización, 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] Es indispensable que el equipo consulte estudios —si los hay— realizados en torno del área).

En este empeño, que implica un reconocimiento personal del área, de su paisaje físico y humano, que exige su mirada crítica, encuentros informales, paseos, etc., ubica las instituciones populares que existen en el área. Clubes recreativos, de fútbol, 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, como Wright Mills sugiere, irá registrando todas las cosas aparentemente más sin importancia. La forma de ser de las gentes, su modo de conversar, su comportamiento en el culto religioso, en el trabajo. Va regis-

trando expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis, que no es propiamente la 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, se reunirán los miembros del equipo investigador para discutir entre sí sus observaciones. Solamente en este espacio de seminario uno sabe lo que el otro anotó *. ([12] En caso de ser posible, además de estas notas, será ideal el uso de grabadoras portátiles ya en esta etapa de la investigación). En este diálogo en torno de sus anotaciones justificarán las razones porque éste o aquél hecho, ésta o aquella escena, esta o aquella palabra o afirmación les han desafiado. Probablemente, muchas de estas observaciones coincidirán. Otras, no. Lo importante está en que el equipo tiende a homogenizarse en su mirada hacia la realidad.

Después de este encuentro, el equipo decidirá cuáles serán las situaciones existenciales que deberán ser fotografiadas o dibujadas. Un momento en el mercado. Una escena del culto. Un velorio, un entierro. Un borracho en la calle. Hombres trabajando. Un baile de cueca, etc.

Estas escenas, pedazos de la existencia colectiva del área, irán a constituir lo que llamamos, por faltarnos una mejor expresión "codificaciones neutras", cuya descodificación permitirá al investigador iniciar su trabajo de investigación de la temática significativa de los hombres del área.

Elaborando este trabajo, volverá el investigador al área para intentar el primer diálogo, conforme indique la realidad, con la directiva de las instituciones del área previamente ubicadas.

En este primer encuentro, interpretará a la directiva de estas instituciones los objetivos del plan que será desarrollado.

Explicará, en su interpretación 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 post-alfabetización— dependerá no solamente de uno de sus polos, sino de los dos. Que, si los individuos no llegan a descubrir en el plan una razón de ser, no podrá ser hecho.

Si las directivas de las instituciones aceptan en 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 hará, en grupo, la discusión 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 bien, el investigador y los individuos, todos reunidos en una postura dialógica en torno de 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 estos es, en un primer momento, meramente la de describir la situación. En seguida, 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, terminan por hacer la crítica de la existencia *.

([13] Tuvimos recientemente, en New York oportunidad de observar un comportamiento idéntico del 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 allá por el "Institute for Human Development", en las zonas pobres de New 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 llegó a percibirlo, mientras vivo. Ahora, al discutir, veo como vivo").

Durante la discusión, además de la grabación que estará siendo hecha, un auxiliar del investigador, en el fondo investigador también, debe ir registrando las expresiones más significativas. En la medida en que los participantes del grupo van manifestándose en relación a la situación que les es peculiar, irán haciendo afirmaciones indicadoras de su visión del mundo.

Visión del mundo que, todo indica, no siempre será particular de un miembro del grupo, sino de éste el cual a su vez, estará reflejando la visión del mundo de los hombres del área *. ([14] El equipo de INDAP, de la oficina de educación, empieza algunas investigaciones de este tipo, cuyos resultados serán publicados en su oportunidad).

El investigador experimentado, sin embargo, reconocerá puntos de vista que sean más personales o individuales y que, por ello, pueden 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 ellos 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 a la realidad.

Cabe al investigador, porque está en diálogo con el grupo, no solamente oírlo, 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, inclusive, llega a considerar injusto, sino tener paciencia, (lo que puede manifestar una de las fases de la conciencia "opaca") cabe al investigador problematizar, ahora, la actitud de paciencia sugerida.

En este sentido, devolverá 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.

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 circunstancias 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 viene volviendo para su casa, después del trabajo, con el cual gana poco, preocupando por su familia a 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, con una ruta de investigación elaborada por él mismo, se hubiera dirigido a aquellos individuos. Tal vez, al ser preguntados directamente, habrían negado incluso que tomaban 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 tentativa de superación de la frustración de su no poder actuar * ([15] A propósito de la frustración del no poder actuar, ver Fromm, Erich: "El corazón del hombre"). Una solución, en el fondo, autodestructiva, necrófila. Por otra, la necesidad de valorizar al que bebe. Era "él 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 * llama "moralista", que fuera

a hacer prédicas a estos hombres contra el alcoholismo, tomando o poniendo como ejemplo de virtud, exactamente lo que, para ellos, no era manifestación de virtud. ([16] — "El hombre moral en una sociedad inmoral").

El único camino, desde el punto de vista pedagógico, en éste como en otros casos sería la concientización de la situación que debe ser intentada desde la etapa de la investigación temática, concientización, es obvio, que no para en el reconocimiento de carácter puramente subjetivo de la situación, sino por el contrario, prepara al hombre, en el plano de la búsqueda de su afirmación como persona. Para su humanización.

Observamos, en una experiencia de la cual participamos en el Nordeste Brasileño, en una zona campesina, que durante toda la discusión de una situación de trabajo, la tónica del debate era la reinvindicación salarial y la necesidad de la creación de su sindicato para esta reivindicación, no para otra. De vez en cuando, sin embargo, hablaban del riesgo que corrían buscando la unión, "porque esto, decían, 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 podría 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 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 toma 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 su visión del mundo. De ella retiramos al contenido de nuestra acción.

No resultan los esquemas rígidos y prefijados para 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.

Acompañemos, sin embargo, al investigador en su trabajo. En el término de cada reunión que hace con diferentes grupos de individuos del área de la investigación *, 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 manifestaciones 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 al cruzamiento de brazos, puesto que se sienten imposibilitados de actuar porque "la vida es así y no vale la pena esforzarse". O, también, la emersión de la conciencia que descubre como un "ser para otro" y, a pesar de esto, teme constituirse en un "ser para sí". ([17] El número de personas que deben participar en los encuentros para la descodificación será estimado en función de la población del área).

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 constituida 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 así recogiendo de las discusiones con los varios grupos, que están siendo, con él, sujetos de la investigación, un material cada vez más rico.

El análisis detenido de este material ofrecerá ahora, interdisciplinariamente, la posibilidad de organizar una ruta de encuesta con el empleo, inclusive, de las expresiones del pueblo *.

([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 puebio no es un mero objeto de su investigación.

Preocupación semejante encontramos en los Estados Unidos en profesores con quienes conversamos, entre ellos, los profesores Denis Goulet y Shepard Froman, de la INDIANA UNIVERSITY. El primero de estos profesores trabaja actualmente en una metodología para la investigación de los valores en el proceso de cambio, cuya fundamentación filosófica se identifica totalmente con la que presentamos en este estudio).

Esta segunda etapa de la investigación sobrepasa la esfera de los grupos con quienes hasta entonces el investigador trabajó y alcanza a otros grupos poblacionales del área, (grupos de control). Esto posibilita la rectificación y la ratificación de los hallazgos realizados hasta entonces, como también su ampliación.

Lo importante es que fijados algunos "temas generadores" en la primera fase y confirmados en la segunda, vuelta 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 ora fueron explicitados durante las descodificaciones y durante la investigación en su segunda etapa ora estuvieron implicitados en los anhelos, en las esperanzas, en la expresión de las frustraciones, consistirá en la problematización de los propios temas.

De esta forma, se irán estableciendo las necesarias conexiones entre unos y otros temás, como elementos parciales de la totalidad en la cual se forman.

Durante esta discusión, nuevos temas van surgiendo de la percepción de la interdependencia que se descubre en la totalidad, en la medida en que sean problematizados los temás emergentes.

Admitimos que uno de los temas sugeridos y explicitados sea el de la educación. El investigador propondría una discusión en torno de lo que al grupo le parece que es o debe ser la educación. Esta discusión podría desdoblarse y alcanzar la cuestión del desarrollo. Educación y desarrollo constituirán ahora un tejido más amplio. Pero, al surgir el nuevo tema asociado al anterior (el tema del desarrollo) cabría una nueva problema-

tización: 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, plantes la cuestión del "ciclo vicioso". Somos subdesarrollados porque no tenemos educación; no tenemos educación por ser subdesarrollados.

De esta visión ingenua de los problemas, dos son las posibilidades de respuestas, en la tentativa de romper el "ciclo vicioso". Ambas ingenuas también. Educación antes del desarrollo. Desarrollo antes de la educación.

En verdad 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 poque así la educación vendrá como consecuencia, ni en fomentar ésta para que venga aquél. Hay una solidaridad que lo liga. El mismo tipo de análisis se aplicaría al problema de la salud. La cuestión igualmente 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 enfrentar las parcialidades desconectadas de su totalidad, sino enfrentar a ésta para transformarla y hacer surgir una nueva totalidad.

Se observa así el carácter realmente pedagógico de la investigación temática. Cuanto más van los individuos discutiendo su realidad, más van concientizándose de ella como una totalidad; como afirmamos, más se van "apropiando" de ella. Por ello mismo, más se prepararán para insertarse en ella como sujetos, renunciando a su espectación. Renunciando a ser posición de objetos, la que implica su deshumanización, su ser menos.

Los investigadores, al terminar estos varios momentos de la investigación temática, dispondrán del material con el cual

podrán organizar el contenido programático de la educación. Esto será un trabajo en equipo interdisciplinario, del cual participarán los que constituyeran el equipo investigador.

Llegamos así a la primera etapa de organización del contenido programático de la educación.

Consiste esta etapa 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 varias ciencias del hombre, sin que esto signifique, con todo, que deban ser vistos, en la elaboración del programa, en departamentos, estancos. Significa, apenas que hay una visión más 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 le es exclusivo. 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 desarrollo.

Recibiría 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 fueran captados dentro de una totalidad (y solamente en ella existen) jamás serían tratados esquemáticamente. Sería una lástima sí, después de investigados en la riqueza de su interpretación con otros aspectos de la realidad, al ser tratados, perdieran esta riqueza, agotándose su fuerza y su vitalidad en la estrechez de los especialismos *. ([18] Hacemos una distinción entre especialismos y especialidades. Criticamos los primeros).

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 varios especialistas van haciendo sugerencias que ora se incorporan a la "reducción" en la elaboración, ora a los pequeños textos que deben ser redactados sobre el tema reducido, ora una cosa y otra, simultáneamente.

Estos textos, a los cuales se agregan también sugerencias para la discusión, son subsidios 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 poner o interponer 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, el 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. A éstos, llamamos "temas bisagra". Son temas que tanto facilitan la comprensión de un tema anterior, en relación con los posteriores como también puede facilitar la comprensión más crítica del todo. De ahí que puedan estar en el comienzo mismo 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 tenga el pueblo al programa en sí.

Esclarece el rol 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 temática investigada, la etapa que sigue es la de su "codificación". La de escoger el mejor canal de comunicación para éste o aquél núcleo reducido un tema y su presentación.

Una codificación puede ser simple o compuesta.

([19] Codificación

a) Simple Canal visual; pictórico; canal sensible gráfico; canal auditivo.

b) Compuesta simultaneidad de canales.

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 visual, 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, etc.

Después de elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada, se confecciona el material didáctico. Fotografías, dispositivos, "filmstreeps", carteles, textos 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 elegirá dos o más especialistas (economistas) pudiendo ser de escuelas diferentes y les hablaría de su trabajo. Los invitaría entonces, a dar su contribución, que sería una entrevista de 15 a 20 minutos en lenguaje accesible.

En el momento en que se llevara al pueblo su palabra, se diría antes quien 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, como las ve, lo que espera de ellas.

El grupo sabría ya que, después de ser escuchada la entrevista sería discutido su contenido, el que pasaría a funcionar como una codificación auditiva.

El equipo haría un informe al especialista en torno de cómo el pueblo reaccionó a su palabra.

De esta manera, los intelectuales, muchas veces de buena voluntad, pero no pocas, alienados de la realidad popular, estarían siendo vinculados a ella, y se estaría también proporcionando al pueblo el 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, a la manera de las técnicas de Moreno, dramatizaron sus experiencias. Estos, 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 revistas, periódicos, de capítulos de libros, empezando por trozos simples.

Como en la entrevistas grabadas, aquí también, antes de empezar la lectura del artículo o del libro, se hablaría de su autor.

En seguida, 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 del contenido de los editoriales de la prensa, a propósito de un mismo acontecimiento.

Que el pueblo, al leer periódicos o al oír noticiarios radiales, 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 apto para devolver la temática del pueblo a él, sistematizada y ampliada. Temática, que saliendo de él, vuelve a él como problema, jamás como contenidos, depositados en el pueblo.

El primer trabajo de los educadores, en la etapa de esta 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.

Fundamentados en la dialogicidad de la educación, los educadores explicarán la presencia de los temas "bisagra", puesto 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, como investigación también.

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 presentárseles como "percibidos destacados en sí". Esto implica la superación creciente que estos hombres van haciendo de su conocimiento preponderantemente sensible de 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, una con las otras, constituyendo el todo.

Una nueva temática, entonces, tendrá que surgir, sobre todo si alguna acción transformadora de la realidad se verifica.

Esta nueva temática tiene que ir siendo captada por los educadores-educandos, en sus diálogos con los educandos- educadores, para que se venga a transformar en nuevo contenido programático de la educación, como tarea permanente.

Lo importante, desde el punto de vista pedagógico-humanista, libertador y no "domesticador" está en que, en todos los momentos, los hombres se sientan sujetos de su pensar: al discutir su pensar, al discutir su visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, 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, se instaura como una introducción a la pedagogía de la persona.

A PROPOSITO DEL TEMA GENERADOR
Y EL UNIVERSO TEMATICO

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. Los *conceptos* de "tema generador" y de **universo temático** significativo". (Investigación y metodología de la investigación del tema generador, reducción y codificación temática).

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, la investigación no sería su investigación, sino 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 entonces 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 al cual llegamos a través, no sólo de la propia experiencia existencial, sino también de una reflexión crítica sobre las relaciones hombre-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.

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 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 actividad, no pudiendo de ella separarse, mientras el punto de decisión de la actividad sale 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 a su actividad; al carecer de finalidades que se proponga y que proponga; al vivir inmerso un "mundo" a 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 riesgo, puesto que no se sabe corriéndolos. Estos, porque no son desafíos perceptibles reflexivamente, sino que 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 constituirla. Y, si no la construye, no puede transformar su contorno. No puede tampoco 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 un "ser en sí" tan animal acá como allá.

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" al cual él contacta, 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

---

(2) El profesor Alvaro Vieira Pinto analiza, con bastante lucidez el problema de las "situaciones límites", cuyo concepto aprovecha luego de quitarle la dimensión originariamente pesimista.

Parra 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 ser más" (mais ser) — Conciencia e Realida de Nacional — ISEB, Río 1960 vol. II pág. 284).

allá. El hombre por el contrario, porque es "conciencia de sí" y conciencia del mundo, porque es un cuerpo conciente. vive una relación dialéctica entre la determinación de los límites y su libertad.

Al separarse del mundo, que objetiva, al separarse 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 límites", que no deben ser tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera: En el momento mismo en que el hombre las aprehende como frenos, en que ellas se configuran como obstáculos a su humanización, se transforma en "percibidos destacados" en su "visión de fondo". ([3] A propósito de los conceptos de "percibidos destacados en sí" y "visión de fondo", ver Husserl, Edmundo). 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 encauzan 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 [4] sino su 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 desarolla 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 —repetimos— 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 surgirán, provocando otros "actos-límites" del hombre.

([4] A propósito de la desesperanza característica de las sociedades alienadas, en las cuales las "situaciones límites" son tomadas como fatalidad intransponible, ver Paulo Freire: Educacao como Práctica de Liberdade. Paz e terra — Río 67).

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 siendo 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 al mundo del cual el ser se separa y, objetivándolo, lo transforma con su acción. Preso orgánicamente a 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 lo tanto, no es estar en relación de enfrentamiento con su "soporte" —si lo 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 resultarán de "actos límites" y que se constituyeran en nuevos desafíos que exigirán nuevos "actos límites" 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 * ([5] Marx — "Manuscrito del hombre". Fondo de Cultura Económica México. Breviarios — 1962 — p. 111-112).

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, a sí 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 lo cual

está, como también este mundo no existiría si este ser no existiera.

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, manifestación, igualmente de la esfera puramente humana. ([6] A propósito de actos destructivos, necrófilos, ver Erich Fromm. "El corazón del hombre". Fondo de Cultura Económica México). El animal no destruye en la razón misma en que se construye. Construcción y destrucción solamente se dan en la historia, por lo 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 meramente el animal lo contacte. El hombre, por el contrario, no puede ser visto ni comprendido fuera de las relaciones subjetividad objetividad.

Es a partir de estas relaciones que el hombre, como un ser de la praxis, interviene en la realidad objetiva, transformándola y transformándose.

El hombre se constituye en 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 que 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, etc.

([7] Sobre este asunto, ver Karel Kosk — "dialéctica de lo concreto" Editorial Grijalbo — México D. F. 1967).

A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, el hombre, simultáneamente crea la historia y 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 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. ([8] A propósito de épocas históricas, ver Hans Freyer: "Teoría de la época actual". Fondo de cultura. México, Breviarios).

Ahora bien, una unidad "epocal", se caracteriza por el conjunto de ideas, de concepciones, esperanzas, dudas, valores, dasafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, buscando su plenitud. La representación concreta de muchas entre 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.

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 como sorprender los temas históricos aislados, sueltos, desconectados, cosificados, 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 inter-reacción constituye el universo temático de la época. Frente a este universo de temas dialécticamente se contradicen, toman los hombres sus posiciones también contradictorias, ejerciendo tareas que se encauzan hacia la mantención 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 por la de destino irremovible. La historia se transforma, 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 predestinada. 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 de 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 develamiento de la realidad, desenmascara su mitificación y busca el cauce verdadero de la tarea humana: la permanente transformación de la realidad para la humanización del hombre.

Los temas se encuentran, en último análisis, de un lado envuelto, de otro, envolviendo las "situaciones límites", mientras las tareas que ellos apuntan, cuando cumplidas, constituyen los "actos límites", a los cuales nos hemos referido [9].

En cuanto los temas no son percibidos como tales en su dimensión esencial de "situaciones límites" desafiadoras, las tareas que ellos apuntan, que son las respuestas de los hombres a través de su acción histórica, no se dan términos auténticos o críticos.

En este caso, los temas se encuentran encubiertos por las "situaciones límites" que 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 quienes la situación directa o indirectamente sirve y a quienes ella niega y frena.

En el momento en que éstos perciban la situación límite

([9] 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).

no más como una "frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y más ser", se hacen cada vez más críticos en su acción de la cual salió esta percepción. ([10] Veira Pinto, Alvaro, Ob. cit.). Percepción en que está implícito lo inédito viable como algo definido a cuya concretización se encauzará su acción.

La tendencia, entonces, de los primeros, es vislumbrar en el inédito viable, aún antes de concretizarse, una "situación límite" amenazadora en potencia, para ellos. De ahí que actúen en el sentido de mantener la situación, evitando a todo costa su superación.

Esta es la razón por la cual se impone una exigencia fundamental a la acción humana, que es histórica, sobre su 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 amplia, 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 deparando con temas y "situaciones límites" característicos de sociedades de un mismo continente o de continentes distintos, que tienen en estos temas y en estas, "situaciones límites" similitudes históricas.

La "situación límite" del sub-desarrollo 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, observaremos diversificaciones temáticas, dentro de una misma sociedad, en área y sub-áreas en que se divide, todas, sin embargo, en relación con el todo del cual toman parte. Son área y sub-áreas que constituyen lo que llamaremos sub-unidades epocales. En una misma unidad nacional, encontramos la contradicción de la no contemporaneidad del coetáneo.

En las sub-unidades 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 imposible, sin embargo, es la inexistencia de temas en estas sub-unidades 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 distorsionada, 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 naturaleza de la tarea (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 aprenhensión de sus epifenómenos a los cuales presta la fuerza inhibidora que cabe, sin embargo, a la "situación límite".

([11] 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 tenta-

tiva de adentramiento en el núcleo mismo 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).

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 comprensión 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 la visión totalizada del contexto para, en segunda, separar y aislar los hechos o las parcialidades 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 les permitiría reconocer la interacción de sus partes.

De esta manera, las dimensiones significativas que, a su vez, están 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 rechacen, ganando un nivel que hasta entonces no tenían. Los hombres tienden a percibir que su comprensión y que 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 extrahumano, 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 es realizada por medio de una metodología concientizadora, además de posibilitarnos su aprensión,

inserta el hombre en una forma crítica de pensar 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 realidad concreta a través de la abstracción. ([12] Página 16 del texto básico). Esto no significa la reducción de lo concreto a lo abstracto, lo que sería negar su dialecticidad, sino tenerlos como opuestos que se dialectizan en el acto de pensar.

En el análisis de una situación existencial concreta, codifida, 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 bien hecha la descodificación conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ya ahora no más 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 la representación de la situación (codificación) a la situación concreta misma en que es y con que se encuentran.

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 también y obviamente, de buscar 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 tareas son indicotomizables como hombre y mundo.

La concepción ingenua de la acción, de la cual una de las más agresivas manifestaciones 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 encuentra razón para lo que llama irónicamente "perder el 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 pretende imponer a otros mesiánicamente (otra connotación de su ingenuidad) no aparecerán 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 "las situaciones límite".

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 una 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 al 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 anticorpus, no es vacuna, ni tampoco la ignorancia, que jamás es absoluta, es 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 al 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.

DIALECTICA Y LIBERTAD
DOS DIMENSIONES DE LA INVESTIGACION TEMATICA (*)

JOSE LUIS FIORI.

(*) Este texto intenta una sistematización cronológica inicial de las diferentes fases y etapas del Proyecto de Acción Pedagógica propuesto por el Profesor Paulo Freire, así como algunos rápidos comentarios sobre su metodología. Fue escrito en base al texto de Paulo Freire "Investigación y metodología de la investigación del tema generador".

Acción alguna puede ser entendida fuera del mundo histórico de las relaciones sociales, cultural y estructuralmente determinadas. Relaciones de los hombres con el mundo, y de los hombres con los hombres, a través del mundo. Por esto, acción es siempre interacción, comunicación, transformación. No existe sin un sujeto que la intenciones y un objeto intencionado. Es praxis y como tal implica una dimensión finalista orientada por valores que se interconectan dinámicamente y consubstancian el contenido de toda acción. Bajo este enfoque y a partir de estos elementos se plantea; en el ámbito más amplio de la generalización, la clasificación dicotómica entre:

1.—acciones masificadoras o dominadoras y

2.—acciones desmasificadoras o liberadoras.

En las primeras, el hombre es objeto del propio hombre, sirviendo de mediador instrumental entre éste y el mundo. En las otras, los hombres son dialógicamente sujetos de un mundo objeto en unas, los contenidos y finalidades son impuestos por un hombre a otro hombre, o por un grupo a otro grupo. En las otras, son buscados y realizados conjuntamente por ambos polos en "situación".

De la comprensión de esta dicotomía fundamental nace la inspiración originaria de este proyecto, pero no sólo de una comprensión pasiva, sino de una precisa definición y opción delante de la misma.

Proyecto de acción pedagógica que se define estructuralmente como un movimiento trifásico, que parte investigando

una realidad en movimiento, y vuelve a ella problematizando la tematización dinámica de la misma. Investigación, tematización y problematización se suceden interconexa y dialécticamente, como momentos de un mismo proceso.

Esta acción se funda, en una pedagogía dialógica dirigida a una superación constante e inacabada de sí misma. Por eso inicia el diálogo ya en su propio programa investigando el universo "temático" del pueblo. Continúa con la tematización de este universo para volver al pueblo en forma de contenidos problemáticos. Este proceso se reinicia y refunda continuamente en la medida que el pueblo niega sus experiencias en el mundo reflexionando sobre las mismas e integrándolas en una visión siempre más totalitaria, y niega a este mundo transformándolo reflexivamente. Reflexión y praxis se plantean entonces en esta pedagogía como polos que se implican conscientemente en superación continua.

Para nosotros, según los términos hasta aquí expuestos, la educación no es algo que se piensa y estructura en un mundo vacío de meditaciones etéreas. La entendemos como una "acción" entre otras que no puede darse fuera de las relaciones concretas de los hombres con el mundo, y de los hombres con los hombres a través del mundo. La acción pedagógica no puede evadirse de la dicotomía planteada al comienzo de este texto. Se sitúa en el mundo de las acciones y relaciones humanas, y en estos términos es masificadora o es liberadora.

Al postular una educación que nace del pueblo y define sus contenidos y finalidades con el pueblo, defendemos una pedagogía *de él* y no *para él*. "Una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico" (1).

Una pedagogía que al investigar y tematizar con el pueblo, su mundo se hará "continuo retomar reflexivo del pueblo de sus propios caminos de liberación" (2). Una pedagogía, en fin, que siendo conscientizadora se asume y define como acción desmasificante y liberadora.

---

(1) Fiori Ernani M. — "Aprender a decir su palabra. — El método de Alfabetización del profesor P. Freire" — Santiago 1968.

(2) IDEM.

En el contexto de estos planteamientos iniciales, nos interesa aquí proponer a la discusión del equipo las implicaciones básicas, sobre la fase eminentemente investigadora, de las dos dimensiones fundamentales de todo el proyecto discutido anteriormente.

1) Su orientación dialéctica.

2) Su orientación política (entendiéndose por política la "dirección racional y activa de cualquier proceso social").

1) Lo propuesto, en última instancia, en el texto de Paulo Freire, es una investigación pedagógica y una pedagogía investigadora, pero la acción propuesta no se identifica como un todo, con la investigación, más bien la comprende como una de sus etapas.

Así, el movimiento dialéctico inspirador que anima toda la "acción pedagógica" engloba la fase investigadora y por lo tanto la investigación como uno de sus momentos, y en este momento la investigación también se hace dialéctica, en su metodología y en su realización técnica.

Por eso, no intenta encerrar, por un lado, la realidad en un espacio de tiempo, sino que busca acompañarla, dimensionándose a su dinamicidad. Trata de captar una sociedad histórica, históricamente, y en este sentido se distancia del método antropológico tradicional y de la metodología empírica clásica.

Por otro lado, niega la cosificación de los hombres y de su mundo, como un camino viable para la realización del ideal antes enunciado.

Plantea, en contraposición, la necesidad de hacer del propio pueblo, "seudo-investigado", sujeto investigador de su mundo y de su pensar el mundo.

Objetiva y concretamente, la investigación al captar y objetivar con la comunidad sus situaciones existenciales estratégicas, viabilizará al grupo objetivarlas y criticarlas, extroyectando dialógicamente su percibir y pensar el mundo.

Primero son las situaciones existenciales que son codificadas, proyectadas y descodificadas en "círculos de investigación". Después es el propio pensar del pueblo extroyectado dialógicamente

que es codificada en términos de "temas" (significaciones y realidades que naciendo de una existenciación común de un mundo, son objetivadas y tematizadas por el grupo en forma recurrente y constante) y descodificados en "círculos de cultura".

Codificación y descodificación existencial y dialógica es el camino mediante el cual la investigación interna dinámicamente en la realidad comunal e histórica del grupo.

Mientras los "círculos de investigación" y de "cultura" que se siguen en forma continua, constituyen la estilización técnica y formal de la orientación dialéctica de las fases investigadoras y pedagógicas: codificación x descodificación x codificación. Las distinciones entre las dos, configuraciones inicialmente, y planteadas por las propias exigencias cronológicas de la acción pedagógica, desaparecen, en forma progresiva, haciéndose los "círculos de investigación" y de "cultura" una sola realidad, un solo círculo, donde investigación y educación se hacen a un mismo tiempo y en un mismo lugar.

2) Ya en los "círculos de investigación", el pueblo participante al objetivar y discutir las situaciones existenciales empezará a criticar su propio pensar y decir el mundo, haciéndose de esto, en forma progresiva, un "percibido destacado en sí".

Los hombres en conjunto dicen entonces, su propio decir el mundo, y ya ahí lo transforman, asumiendo en forma progresiva la conciencia de sí mismos a través del mundo que ellos vivían y decían sin ver lo que decían y decir lo que vivan. La comunidad asume una actitud investigadora que va a desarrollarse siempre más en los "círculos de cultura", y que la dispone a criticar y superar a todas las situaciones, a transformar críticamente el mundo, a dialectizarse conscientemente en sus relaciones con el mundo y con los demás. La comunidad emerge de una situación de conciencia ingenua, dimensionándose como conciencia crítica.

Este es el proceso mismo de la constitución dialéctica de la conciencia, como conciencia histórica, que está latente en el movimiento existencial de liberación, interior al mecanismo de codificación. Está presente pues en la misma investigación y a él busca adecuarse, está haciéndose histórica, dialéctica y liberadora.

La investigación es en sí acción interactiva y transformadora y nosotros la entendemos liberadora. Por eso no hace de los hombres "cosas", sino sujetos de su propia realización. Los hombres se concientizan y liberan al investigarse.

Desde este enfoque, el papel del investigador profesional termina en un momento determinado. La investigación entre tanto continúa inacabablemente en manos de la propia comunidad y de los pedagogos que seguirán investigándose en la medida que transforman el mundo y transformándolo en la medida que investigan. La investigación se hace "práctica de la libertad".

Si entendemos pues la investigación desde el punto de vista de un proceso de toma sistemática de decisiones, una en nuestra investigación es iluminadora de todas las demás. Decisión de la cual nace la investigación y que la traspasa originalmente. Decisión política innegable, inspiradora de toda investigación, presente en todas sus etapas, animadora de su metodología y de sus propias técnicas: la decisión de liberación del hombre.

DESARROYO DEL PROYECTO.

El proyecto, en su tarea de levantamiento, organización y utilización de dato, obedece a una metodología determinada, con sus técnicas correspondientes. Presenta, dentro de la visión expuesta al comienzo, tres fases fundamentales, subdivididas en etapas y éstas en momentos, cronológicamente sucesivos, pero objetivamente interpenetrados.

1ª FASE — EMINENTEMENTE INVESTIGADORA — se trata de investigar y determinar lo que llamamos "temas generadores", los que en su conjunto interconexo, forman el "universo temático" de las distintas comunidades. "El objeto fundamental de la investigación es sorprender cómo piensan los individuos su realidad, lo que piensan sobre ella..." (3).

La mayor discusión práctica y conceptual de esta fase está hecha en el diseño específico de la investigación. Aquí busca-

---

(3) Freire, Paulo — "Investigación y Metodología de la investigación del tema generador" — Santiago 1968 — ICIRA.

mos plantear en términos esquemáticos la estructura general del proyecto.

1ª Etapa — codificación existencial — consiste en la primera aproximación de la realidad en búsqueda de las llamadas "situaciones existenciales estratégicas", su descubrimiento y su codificación.

— Delimitación de área en la cual se actuará con el pueblo y que luego será visitada;

— levantamiento bibliográfico sobre el área;

— observación exploratoria de campo: reconocimiento personal del área, de su paisaje físico y humano, ubicación de las instituciones existentes, la forma de ser de la gente, su comportamiento en las diferentes actividades, su lenguaje, su sintaxis, su tipo de trabajo, etc. etc.

— Levantamiento de las observaciones hechas, en reuniones con los diversos observadores, a partir de las cuales se determinarán las situaciones existenciales que deberán ser fotografiadas o dibujadas. Estas escenas existenciales se constituirán en las "codificaciones existenciales" "nuestras" en las palabras de P. Freire.

2ª Etapa — descodificación existencial — se busca aquí a través de la discusión de las situaciones proyectadas, en los "círculos de investigación", de determinar la temática significativa de los hombres del área investigada. La discusión sobre el problema de muestreo y elección de los participantes de los diferentes "círculos" así como el detallamiento funcional de éstos, aparece en el diseño de la investigación.

— Elección de los grupos que participarán de los "círculos" de investigación;

— primeros diálogos con las directivas de las instituciones del área ubicada y observada;

— realización de las reuniones con los grupos para realizar la descodificación. Se utiliza aquí una metodología dialéctica — proyectiva. Proyectiva en su instrumentalidad, en cuanto propone a los grupos reunidos, como temas de discusión, en forma de slides proyectados, las situaciones existenciales estratégicas, anteriormente captadas y codificadas.

Dialéctica en su dimensión dinámica en cuanto hace posible la existencialización, por el grupo en sus diálogos, de los tres momentos del método dialéctico: descriptivo, analítico regresivo y sintético proyectivo. Aquí se intenta la estilización técnica del movimiento dialectivo de constitución de la propia conciencia crítica. Momento estratégico de toda la investigación, en que las dos dimensiones discutidas anteriormente se hacen existenciadas en su forma más plena.

Una situación existencial estratégica es proyectada en una tela delante del grupo instituido en círculo de investigación, y su descodificación por el grupo se hace descripción, crítica y revisión totalitaria de la misma. Ya en el hecho de proyectar, una foto se ubica delante del grupo, distante del grupo. Está ahí dada como un "ob-jectum". En un mismo tiempo es y no es algo más para el pueblo presente.

Es, en cuanto una cosa: un dibujo o foto entre muchas otras, al cual el grupo al mirar y ver de el se está distanciando. En cuanto realidad dada que se constituye como algo distinto de los propios individuos, situada fuera de ellos, frente a ellos.

No es algo más simplemente, entretanto, en cuanto postula de manera codificada el propio mundo del grupo ahí presente. No es una foto cualquiera, sino que la representación gráfica de situaciones para ellos profundamente existenciales.

Los individuos empiezan por describir la figura y al hacerlo están describiendo trozos de su propio mundo. Al escribir y dialogar sobre una foto, describen y dialogan sobre su existencia. Ya en el describir el hombre historiciza su realidad o los trozos de ella presentados, dimensiones de su mundo que dejan ser un "en sí" cerrado y absoluto dentro del cual el individuo se encuentra inmerso. El grupo se aqueja de su mundo describiéndolo y

lo hace objeto y problema, negándolo como algo dado, haciendo de el un para sí del grupo, y con esto liberándose de un mundo aprisionante.

En este sentido el grupo al describir, objetiva, y al objetivar empieza a criticar, reubicando la realidad presentada como parte de un todo, la totalidad de su existencia. La realidad enfocada, hasta entonces cerrada y enclaustante, se hace histórica. Es descompuesta analíticamente en sus orígenes y circunstancias condicionantes, y ahí reecontrada en su dimensión estructural.

Dismitifícase la realidad parcelada para ser entendida como parcela de una realidad totalitaria y totalizante. Redimensiónase el mundo en una conciencia redimensionada del mundo. Quiébrase la conciencia ingenua al quebrarse el mito de un mundo estático y encerrante. Libérase la conciencia y se rehace críticamente al rehacerse el mundo de conciencia.

La realidad discutida es entonces revista bajo un nuevo enfoque como dimensión de una totalidad y no más una totalidad en sí. Dimensión de un mundo que se totaliza siempre más en la historia, como mundo de una conciencia que se redescubre conciencia crítica e histórica, retotalizándose continuamente en su relación dialéctica con el mundo. Es ahí que se da la reincorporación sintética de la realidad discutida, en su nueva dimensión, a la dinámica progresiva y vital del grupo. Es la propia dinámica, en fin, que se redimensiona sintética y progresivamente.

Este es el movimiento interior a la descodificación en los círculos de investigación, plasmado en los diálogos a través de las reuniones. Además de las grabaciones que serán hechas de todas estas, y que después serán transcritos, estarán presentes en los "círculos" un investigador en el papel de coordinador, y uno o más observadores que irán registrando las expresiones y reacciones más significativas. Al coordinador le cabe no solamente oír sino que desafiar al grupo, problematizando siempre las situaciones presentadas y las propias afirmaciones que el grupo vaya haciendo. Jamás empezará las reuniones con esquemas preestablecidos. Intentará siempre la descodificación de las situaciones concretas codificadas. Su papel no es el de un experimentador ,ni de un observador participante, sino el de un "dialogador": un individuo que se inserta en el movimiento real

de la comunidad, dialogando con el grupo sobre la realidad que como mediadora anticipa y posibilita la propia dialogicidad.

— Recogimiento del material relativa a todas las reuniones, transcripción escrita de las grabaciones o interpretación de dicho material. Momento clave de delimitación y determinación del "universo temático" de la comunidad.

3ª Etapa — verificación de los resultados — con el material recogido se organizará la ruta para la aplicación de encuestas, con la finalidad de conferir la confiabilidad de los resultados obtenidos, ya ahora a través de un instrumento indirecto.

2ª FASE — EMINENTEMENTE PROGRAMATICA — se trata de delimitar y organizar aquel "universo temático" sorprendido en la primera fase de la investigación. Organizar en términos de un programa tratado por las diversas especialidades científicas, dentro de la misma visión integrada e integradora de todo el proyecto.

1ª Etapa — tratamiento temático — los diferentes especialistas intentan aquí la comprensión de la totalidad sintética captada, a partir de sus enfoques analíticos específicos. "Los temas significativos deben ser distribuidos entre varias ciencias del hombre, sin que esto signifique, con todo, que deban ser vistos, en la elaboración del programa, en departamentos estancos. Sólo significa que hay una visión más específica central de un tema, conforme a su situación en un dominio cualquiera de las especializaciones..." (4).

2ª Etapa — reducción temática — "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" (5). Se

---

(4) IDEM.

formulan aquí, igualmente, pequeños textos sobre los temas reducidos, agregándoles sugerencias para la discusión. En este momento podrá ser reconocida la necesidad de interponer temas fundamentales que no hayan sido sugeridos, para la mejor comprensión de los propios sugeridos. Temas que facilitan la comprensión del todo y que representan el aporte dialógico del "educador-educando, participando con temas suyos que no sean ajenos a la realidad del "educando-educador".

3ª Etapa — codificación temática — siguiendo los pasos anteriores, cabe "escoger el mejor canal de comunicación para este o aquel núcleo reducido" (6). En función de la materia y de los individuos a quien se dirige se pueden hacer codificaciones simples: visual, sensible o auditiva; o compuestas: simultaneidad de canales.

4ª Etapa — confección del material didáctico — fotografías, diapositivas, carteles, textos de lectura, film-strips, charlas, dramatizaciones, etc., etc.

3ª FASE — EMINENTEMENTE PEDAGOGICA — "después de preparado el material el equipo de educadores estará apto para devolver la temática del pueblo a él, sistematizada y ampliada. Temática que, saliendo de él vuelve a él como problema, jamás como contenidos depositados en el pueblo" (7).

1ª Etapa — representación del programa general de la labor para aquellos que coparticiparán en el esfuerzo educador.

2ª Etapa — descodificación temática, — "la educación que funda su punto de partida en la investigación del "tema generador" sigue ahora como un quehacer igualmente concientizador, como investigación tam-

---

(5) IDEM.
(6) IDEM.
(7) IDEM.

bién" (8). De la descodificación temática que aquí se inicia, surgirán permanentemente temas nuevos. Surgirán no sólo del diálogo inter-grupo, sino que también del fecundo diálogo transformador con la propia realidad. "Esta nueva temática tiene que ir siendo captada por los educadores-educandos, para que se venga a transformar en nuevo contenido programático de la educación como tarea permanente" (9).

El proyecto, como subrayamos inicialmente, no acaba en esta fase y etapa. Aquí, en verdad tiene su real inicio. Codificación y problematización permanente y continuada de los nuevos temas surgidos de los "círculos de cultura" y del mundo transformado de la comunidad, apunta la dirección de un proceso siempre y renovadamente inacabado de conscientización y liberación progresiva del hombre en base a una pedagogía dialógica y dialéctica.

---

(8) IDEM.
(9) IDEM.

LOS CAMPESINOS TAMBIEN PUEDEN SER LOS AUTORES DE SUS PROPIOS TEXTOS DE LECTURA

En sus relaciones con el mundo, transformarlo con su trabajo, "decir" el mundo, expresarlo y expresarse, son lo propio del hombre. Y la expresividad es lo propio del hombre y no de algunos hombres para imponer a los demás sus formas de expresión. Por lo menos, según una comprensión humanista de la expresividad. De ahí que no pueda concretizarse la comunicación auténtica entre los que se juzgan con el derecho de imponer su expresión y aquellos a quienes les informen. En una relación como ésta, en sí misma violenta, aunque no necesariamente se sirva de represión física, es imposible la comunicación. Los polos que conforman la relación son de tal manera antagónicos entre sí que la comunicación se rompe.

Por ello es que sólo existe comunicación en el "diálogo (que) implica la libertad ajena de expresar". ([1] Nicol, Eduardo — Metafísica de la expresión, Fondo de Cultura, 1957, Pág. 25).

La educación verdadera no puede hacer otra cosa sino servir a esta necesidad ontológoca del hombre, la de su expresividad. Cualquiera que sea el nivel de la acción educativa, si es humanista tiene que estar infundida de esta preocupación básica. En la alfabetización de los adultos, como en las etapas que se siguen a ella, estimular la expresividad de los educandos es uno de los fundamentales objetivos.

En una concepción no humanista de la educación no existe expresividad verdadera, en la medida en que el educador sustituye la expresividad, que es creatividad, por la donación de expresiones casi siempre muertas o estáticas. Por esta razón, rigurosamente, este educador también no se expresa, puesto que no concibe que otro lo haga.

Una de las dimensiones del proceso de la expresividad, sea en la alfabetización o en la post-alfabetización de adultos, está en el dominio del lenguaje, no sólo escrito sino oral, que debe ir desarrollando el educando.

El aprendizaje de la lectura y de la escritura no tendrá significado real si se queda en la repetición mecánica de fórmulas vocabulares. Este aprendizaje sólo es válido cuando, simultáneamente con el dominio del mecanismo de formación vocabular, el educando percibe el profundo sentido del lenguaje. Cuando percibe la solidaridad lenguaje-pensamiento en relación con la realidad, cuya transformación al exigir nuevas formas de comprensión de la realidad cambiada, plantea la necesidad también de nuevas formas de expresión. Estas nuevas formas de expresión que van siendo constituidas, resultan simultáneamente de la comprensión y de la acción de los hombres, en torno de y sobre la realidad en transformación.

Si esto es un fenómeno normal que se verifica históricamente en las sociedades humanas, más enfáticamente se verifica en el caso de estructuras que sufren un cambio inducido. Tal es el caso de la reforma agraria. Transformada la estructura latifundista en la del asentamiento, no es posible dejar de esperar nuevas formas de expresión o de pensamiento-lenguaje.

Analizando los cambios del lenguaje en sociedades que estén viviendo procesos de democratización, dice Zavedei Barbu: "Nuevas significaciones son dadas a viejas palabras y nuevas palabras son acuñadas para designar viejas cosas". ([2] Barbu, Zevedei — Democracy and Dictatorship — Pág. 102, London, 1956. Hay traducción en Castellano).

En la estructura del asentamiento, palabras y expresiones que constituyan constelaciones culturales e involucraban una comprensión del mundo, típica de la estructura latifundista, tienden a ir perdiendo su antigua fuerza.

Patrón; sí patrón, qué puedo hacer si soy un campesino; hable que nosotros seguimos; si el patrón lo dijo, es verdad; sabe con quién está hablando, etc., son algunas de estas palabras y expresiones incompatibles con la estructura que se democratiza.

Ahora bien, si al lado de estas transformaciones se desarrolla una educación capaz de ayudar la comprensión crítica del

cambio operado, que alcance igualmente la manera de trabajar, esta educación ayudará también a la instauración de un nuevo pensamiento-lenguaje.

Bastaría subrayar este aspecto de las relaciones indiscutibles entre pensamiento, lenguaje y estructura, con respecto del cual hay una bibliografía riquísima, no sólo antropológica, sociológico, linguística, sino también filosófica, para que, tanto la alfabetización como la post-alfabetización de adultos tengan un significado distinto.

Si los educadores están advertidos de esta relación pensamiento-lenguaje-estructura, prestarán el máximo de su atención, en la alfabetización, preponderantemente, a las palabras generadoras; en la post-alfabetización, a los textos de lectura. Estos tienen que tomar en cuenta a los hombres en su contexto cambiado y cambiante. No pueden ser meras descripciones o narraciones de la nueva realidad, ni tampoco revestirse de sentido paternalista.

Deben obedecer a una sistemática que considere (en función de la realidad en que están los educandos y su capacidad) su extensión, su complejidad creciente, su contenido y su forma. Su objetivo máximo no es hacer la descripción de algo que debe ser memorizado. Por el contrario, es problematizar situaciones. Es necesario que el texto sea un desafío a los educandos y al educador de base (coordinador de debates) para que, dialógicamente, penetren en su comprensión. Jamás pueden ser como si fueran "canciones de cuna" que, en lugar de despertar la conciencia crítica, la adormecen. Las clases de lectura en lugar de la rutina normal que las caracteriza, deben ser verdaderos seminarios de lectura. Habrá siempre oportunidad, en estos seminarios, para establecerse las relaciones entre el trozo del texto en discusión y aspectos varios de la realidad del asentamiento.

Una palabra, una afirmación contenida en el texto que se analiza puede ofrecer la apertura a la discusión en torno de la producción del asentamiento, de una técnica más adecuada a las nuevas condiciones concretas, de la necesidad del perfeccionamiento de la mano de obra para contestar a los nuevos desafíos, etc.

Todo esto implica, además de una rigurosa capacitación de los educadores de base, una evaluación permanente de su labor,

una asesoría constante a ellos, a través de las cuales se sientan seguros para el desempeño de su trabajo.

Además de estos textos elaborados por los equipos centrales, siempre que obedezcan a los principios generales expuestos, se hace indispensable aprovechar los redactados por los campesinos.

En este sentido, los educadores no deben dejar perder ninguna oportunidad para estimular a los educandos para que expongan sus observaciones, sus dudas, sus críticas.

Durante la discusión de una situación problemática (codificación) en los "seminarios de lectura", los educadores deben solicitar a los educandos que redacten primeramente en la pizarra, después de una hoja, sus observaciones.

Estos dos momentos de la redacción tienen objetivos distintos. El primero tiene por finalidad plantear al grupo la discusión a propósito del contenido y de la comprensión del texto redactado por uno de sus compañeros. En la medida que la experiencia se vaya afirmando, es importante que quede al autor del texto la coordinación de la discusión en torno de su obra.

El segundo, en el cual el educando redacta su texto en una hoja, tiene como fin su aprovechamiento posterior en una especie de antología de textos campesinos que será organizada por el equipo central. Antología no solamente de obras de los participantes del centro de educación de un asentamiento de una zona.

Estos textos serían remitidos al equipo central y después de analizados en sus varios ángulos, pasarían a constituir la antología que sería devuelta a las zonas como texto de lectura.

Cabría al equipo central, después de seleccionar los textos y ubicarlos en función de su temática, redactar comentarios sencillos, de carácter problematizador, a propósito de cada uno. Sería indispensable que estos comentarios fuesen sometidos a, la consideración por lo menos, algunos educadores de la zona. Es que los educadores que actúan directamente en los asentamientos conocen mejor la realidad que provocó los textos comentados por el equipo central.

Como subsidio para los educadores de base, el equipo central redactaría una especie de guía comprensiva de los textos y de sus comentarios a ellos.

Antes de la distribución de la antología de textos campesinos, debería el equipo central, en colaboración con los supervisores zonales, realizar seminarios con los educadores de base, en los cuales se discutirían los textos como también los comentarios a ellos.

De esta manera se estaría intentando un esfuerzo serio en el sentido del desarrollo de a expresividad de los campesinos que se van insertando críticamente en la realidad del asentamiento. Inserción crítica por medio de la cual irían ganando más rápidamente la clara comprensión de que a la nueva estructura en que están, corresponde a un nuevo pensamiento-lenguaje.

ALGUNAS SUGERENCIAS EN TORNO DE UNA LABOR EDUCATIVA QUE VEA EL ASENTAMIENTO COMO UNA TOTALIDAD

Consideraciones Preliminares.

Nos parece que la mejor forma de prestar asesoría, cualquiera que sea el campo de actividad, es intentar un esfuerzo constante de evaluación de la labor realizada.

La evaluación, sin embargo, como dimensión del proceso educativo, no es la acción a través de la cual los evaluadores ejercen un poder coercitivo sobre los "evaluados". Precisamente porque la evaluación es una dimensión del proceso educativo, es formadora. A través de ella siguen educándose, permanentemente, sus dos polos.

Por esta razón, vista la evaluación así, no es el acto por el cual A evalúa a B. Es el acto por medio del cual A y B evalúan juntos una acción, su desarrollo, los obstáculos encontrados, los errores y equivocaciones cometidos, etc.

De ahí que, para ser verdadera, la evaluación tenga que ser dialógica. Los sujetos de la evaluación se "intencionan" hacia la acción realizada y realizándose sobre la realidad-acción de la cual participan otros sujetos y analizan no sólo la acción, sino también sus resultados. Durante la evaluación, el tiempo y el espacio en que se dió la acción que se está analizando se transforman en un campo de admiración o de objetivación para los sujetos evaluadores. Objetivados el tiempo y el espacio en los cuales se da el quehacer de los evaluadores, ahora se presenta a las conciencias co-intencionadas como un desafío que debe ser analizado y respondido.

Este análisis crítico pretenderá hallar o ubicar probables puntos errados en la acción examinada. En este sentido, la evaluación, en lugar de ser instrumento de fiscalización, es la problematización del propio quehacer.

Un trabajo como este, a nuestro juicio, debe ser realizado a todos los niveles de acción que se verifican en los asentamientos.

La reforma agraria, como una acción transformadora que incide sobre una vieja estructura —la latifundista— no se hace por sí misma. Resulta de la acción de los hombres, que se concretiza en un momento histórico propicio. Implica por ello mismo:

a) una política general de esta acción;

b) una filosofía que ilumine esta acción;

c) objetivos y

d) modos de actuar.

Todo esto, a su vez, exige una estructura técnico-administrativo-financiera capaz de respaldar la acción.

Una de las dimensiones fundamentales de la filosofía que aclara la acción de la reforma agraria chilena nos parece encontrarse explicitada en declaraciones reiteradas del Presidente Eduardo Frei, al afirmar la urgencia de "incorporarse el campesino chileno al desarrollo económico-social del país".

Esta incorporación significa la participación activa de los campesinos, como sujetos de las transformaciones económico-sociales y no como meras incidencias de estas transformaciones.

Pero, en el momento en que reconocemos la necesidad de incorporarse los campesinos como sujetos de las transformaciones socio-económicas, reconocemos lo contrario de esta postura de sujetos. Reconocemos el estado de objetos al cual la vieja estructura los conducía.

De esta forma, el asentamiento aparece, en la reforma agraria chilena como el lugar donde se debe verificar el cambio de su estado de objetos al de sujeto.

Este pasaje, que no se verificaría sin la transformación estructural ,exige, sin embargo, algo más. Exige el establecimiento de una relación eminentemente dialógica que debe ser existenciada entre quienes detentan el poder político, sin el cual no haría la reforma, y los campesinos.

Si la reforma partió o resultó de una decisión política, apoyada en condiciones históricas favorables, del polo que detenta el poder político, para no transformarse en donación al otro polo es necesario que éste se haga también sujeto del proceso.

El camino para lograr este objetivo no puede estar fuera del diálogo. Y, como no hay diálogo verdadero que no incida sobre la realidad mediadora de sus polos a ser transformada por ellos, el asentamiento constituye esta primera mediación que debe ser críticamente analizada por los dos polos de este diálogo: campesinos asentados y CORA. Y esto, en todas las dimensiones de la vida del asentamiento, en todos sus niveles.

Si no fue posible este diálogo en la vieja estructura, por su rigidez y por la verticalidad intrínseca, su existencia en la actual es una paradoja. El diálogo en la primera, o sería una equivocación o una ruptura deliberada con sus patrones; el antidiálogo en la segunda, o es una equivocación o es el retorno a la vieja estructura.

Podría decirse que un esfuerzo de este orden sería una especie de dilentantismo intelectual. Que lo fundamental, no solamente para el asentamiento en si, sino también para la nación, es el incremento de su productividad de la que resulte el aumento de la producción.

No pretendemos negar, en estas consideraciones, lo que sería un absurdo de nuestra parte, esta dimensión fundamental del asentamiento. No podríamos minimizar su carácter de unidad económica. Reconocemos, incluso, que el aumento de su producción es una respuesta urgente que debe ser dada a un desafío de orden político también.

Intentaremos demostrar, sin embargo, que si no es posible olvidar el irrecusable objetivo del asentamiento, no es posible igualmente que no se tenga de él una visión ingenua. Visión ingenua que considerará cualquiera otra acción que, según ella, no estuviera "preocupada" con este objetivo, como una "distracción" perjudicial a él. Nosotros, en una perspectiva crítica de la pro-

ducción como de la productividad, sabemos que existen actividades que les son perjudiciales. Estas, sin embargo, no siempre coinciden con las señaladas por la visión ingenua que, por su misma naturaleza, queda en la periferia de los problemas sin captarlos en sus aspectos más profundos. De ahí que no pueda evitar desviaciones y unilateralismos en sus planes de acción, como en sus análisis de la producción y la productividad como desafíos. O, probablemente con más veracidad, la ingenuidad percibe la producción y la productividad como desafíos, sin embargo, desafíos a los técnicos, a los planificadores, a los especialistas quienes deben contestarles. La criticidad, por el contrario, entiende que estos no son desafíos exclusivos de los técnicos, de los especialistas, etc., sino también de los campesinos. La visión crítica sabe que esta respuesta no puede ser dada por los técnicos sin los campesinos ni por estos sin los primeros. Vale decir que la visión crítica tiene en unos, como en los otros ,los sujetos de la respuesta.

La equivocación de la visión ingenua, de la cual el economismo es una de sus manifestaciones, está en que, casi siempre, no percibe esta obviedad: no hay producción que no sea el resultado del trabajo del hombre. Trabajo que él ejerce, con otros, sobre la realidad que los mediatiza y los desafía. La productividad, que implica el aumento de la producción de su trabajo, depende de aportes científicos, tecnológicos, etc., con los cuales el hombre actúa mejor. Ahora bien, para que haya productividad es necesario que haya producción; para que haya producción es imprescindible que exista una relación de transformación hombre-mundo. Esta relación hombre-mundo, con todo, hace nacer y desarrollar determinadas formas de ser y de visualizar el mundo que afectan al hombre y lo marcan. Resultando de la labor del hombre sobre el mundo, se vuelven sobre él y lo condicionan. Este dado de real importancia, pasa desapercibido a la visión ingenua. De ahí, la adopción de soluciones mecanicistas contradictoriamente aplicadas al hombre. Mira, por ello, la producción y la productividad disociadas de sus condiciones histórico-culturales.

La reforma agraria como un cambio inducido, transformó la vieja estructura latifundista. Esto, sin embargo, no significa, necesariamente una transformación automática de la visión del

mundo hace tanto tiempo instituida en las relaciones hombre-mundo, en la vieja estructura transformada.

Este hecho irrecusable nos plantea una serie de problemas que tenemos que enfrentar en la labor diaria de un asentamiento. Sea el caso de una técnica agrícola susceptible de reemplazar por otra; sea la cuestión de la frecuencia de asistencia a un curso de educación básica; sea el caso de la necesidad de organización de los campesinos, estaremos siempre enfrentándonos con las marcas de la vieja estructura que chocan con las nuevas formas de comportamiento exigidas por la estructura recién instaurada.

Sólo hay dos concepciones para enfrentar este desafío: una, de carácter humanista, la que cree en el hombre concreto, la que reconoce su vocación de humanizarse; la otra, deshumanista, la que no cree en el hombre, aunque hable de él, la que lo mira como una "cosa". La primera no reduce su humanismo a una abstracción, porque encara al hombre en una situación concreta, en una estructura que lo condiciona. Su humanismo también es científico. La segunda, que se dice científica y señala a la primera como un idealismo inconsecuente, sólo es aparentemente científica. En el fondo, es falsamente científica y groseramente materialista.

La primera, que no puede admitir producción sin trabajo humano y éste sin mundo, no puede admitir que la realidad creada por el hombre pueda ser transformada por sí sola, sino por el mismo hombre que la crea. Y, si la productividad es el aumento de lo que el hombre produce con la transformación que opera sobre el mundo, no puede ser realizada por un hombre objeto, "cosificado". Sería una paradoja pretender que una "cosa" produjera y desarrollara su productividad.

La primera, sabe que todo el esfuerzo y todo el tiempo empleados en la concientización del hombre, de la cual resulte que él asuma su "circunstancia" son tiempos y esfuerzos ganados. La segunda que no consigue vencer su mecanicismo, entiende, erroneamente, que el tiempo exigido por la primera es un tiempo perdido. Para no "perder" tiempo no hace otra cosa sino perderlo. Pero, al perderlo para no perderlo o al perderlo pensando que lo gana, hace perderse al hombre. No consigue entender esta obviedad: que solamente un tiempo gastado

en bla-bla o en activismo es un tiempo realmente perdido. Perdido desde el punto de vista del hombre quien es, finalmente, el que importa.

Confunde lo verdadero con lo falso. Se ilusiona con las apariencias. Habla de la autonomía del hombre pero, sin embargo, le prescribe lo que debe hacer, en todas las situaciones. Estará de acuerdo con las opciones del otro en la medida que coincidan con las suyas.

Los que encarnan la primera concepción saben muy bien que no es posible vivir sin producción, que el momento actual exige el incremento de la producción con la productividad del trabajo humano. Pero saben muy bien igualmente, que al hablar de trabajo se está hablando del hombre y no de la máquina, o de la máquina como instrumento del hombre. Hombre que se va humanizando en la medida que se va haciendo sujeto de su trabajo. Y, si la productividad implica la organización racional del trabajo, la adopción de nuevas técnicas de producción, etc., el primer paso a ser dado no es introyectar en él sobrepticiamente, ni tampoco imponiéndole, la adopción de estas nuevas técnicas ni una mejor organización del trabajo. El primer paso está en plantearle su propio trabajo como problema.

Los que encarnan la concepción mecanicista, economiscista, riéndose de lo que llaman "irrealismo" de los primeros, borran irrealistamente al hombre como un cuerpo consciente del proceso de la producción viéndolo apenas como si fuera un cuerpo físico. Le parece en su visión mecanicista, muchas veces no percibida que, con el hombre, pueden actuar como actúan con un arado. Si el arado le hace falta un repuesto, se le arregla y el arado funciona. El hombre, sin embargo, no es un arado. El hombre hace el arado de acuerdo con las finalidades que él mismo se propone. El hombre maneja el arado. El arado no trabaja. El hombre trabaja con él.

Los primeros saben que, en la producción agrícola como en cualquiera producción de algo, hay factores cuya influencia es definitiva para la producción.

Saben, por ejemplo, que la producción de un cultivo depende del momento exacto para sembrar, del momento exacto para el riego, de la cantidad de agua, etc. Saben, con todo, también, que

los campesinos tienen igualmente un conocimiento de estas necesidades. Y, si el conocimiento de los campesinos, en este, como en otros aspectos, está condicionado por su visión del mundo, no puede ser reemplazado por otro mecanicístamente. Muchas veces, la comprensión mágica que tienen los campesinos de su realidad y de la que están, empapadas sus respuestas, o su acción, o su trabajo sobre esta realidad, perjudica la productividad. Para los mecanicistas, muy fácilmente se arreglaría esta situación: bastaría reemplazar una forma de actuar, la campesina, por la otra suya. Para ésto, en lugar de "perder tiempo" en una labor problematizadora, simplemente imponen la sustitución de las técnicas.

Con tales procedimientos, sin embargo, no es posible realizar el paso de hombres-cosas a hombres-personas. De esta forma los campesinos no se incorporan al proceso de transformación por el cual atraviesa el país y dudamos incluso de que sean incorporados.

No negamos, repetimos, que el asentamiento sea una unidad de producción, pero, precisamente porque lo es, no puede el hombre, en esta unidad, perder su condición de sujeto transformador del mundo.

El asentamiento, como una unidad de producción es una unidad de trabajo, por lo tanto, de realizaciones humanas.

Si, en la vieja estructura, la latifundista, los campesinos eran la "razón" del patrón, para usar una expresión hegeliana, lo que los hacía "seres para otro", en la nueva, la del asentamiento, para que realmente se hagan "seres para sí" no pueden ser la "razón de CORA". Esta, que realmente no quiere tener en los asentamientos su "razón", tiene que existenciar su opción. Lo que no hará con soluciones mecanicistas, "cocificadoras", ingenuas.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriormente expuestas:

a) ICIRA podría ofrecer a CORA "encuentros" específicos para la capacitación de personal supervisor a quien cabría realizar en las zonas la labor de evaluación de las actividades de los asentamientos. CORA determinaría quienes serían estos supervisores.

b) ICIRA se responsabilizaría de asesorar al equipo de supervisores de CORA, evaluando con él su labor de evaluación.

c) La labor de evaluación de estos supervisores alcanzaría:

I) Los auxiliares de CORA en los asentamientos.

II) Los directivos campesinos.

Como quedó claro, en el texto, el concepto de evaluación, nos parece innecesario enfatizar que lo dicho en la letra c II no significa que los supervisores fiscalicen a los líderes campesinos. Como supervisores, su lugar es pedagógico.

Tenemos como ejemplo el desarrollo de esta actividad junto a la directiva campesina.

Para el desempeño de su misión junto a la directiva campesina de un asentamiento, el supervisor debería:

a) Estar seguro de que su tarea no es burocrática en el mal sentido de la palabra. No debe, por ello mismo, confundir la necesidad que tendrá de ser organizado, de registrar sus observaciones, de ser puntual, etc. con burocracia.

b) Experimentar la existencia en el asentamiento, para lo que hay que convivir con la gente, conversar con los asentados, visitarlos, estudiar sus reacciones más características a la acción de CORA, etc.

c) En la medida que su presencia ya no fuera mirada como la de una persona ajena al paisaje humano del asentamiento, podría entonces sugerir a la directiva campesina la institución de reuniones para la discusión de problemas concretos.

d) Aceptada la sugerencia, sería determinada la fecha y la hora para el primer encuentro, en que el supervisor discutiría con la directiva sus objetivos, sus ventajas, la manera de hacerlos. En este como en otros encuentros, el supervisor, además de tomar en cuenta la opinión de los campesinos, debe estimularlos a que se manifiesten.

e) Después de discutir los objetivos de los encuentros y la manera de hacerlos, el supervisor podría plan-

tear al grupo que él propusiera algo en torno del cual podrían todos establecer una conversación, en que todos presentaran su opinión, etc.

Algunas hipótesis, entre otras, pueden verificarse:

I) Que, después de algún silencio, alguien diga: "¿Por qué Ud. no habla?"

II) Que sea planteado algo que envuelva una respuesta asistencial.

En ambos casos, el mejor camino será problematizar el contenido de la pregunta como el del planteamiento de orden asistencial.

f) Una vez que haya sido discutida la forma de hacer estas reuniones, al terminar la primera, el supervisor sugeriría un tema concreto y la directiva otro. Estos temas serían objeto del diálogo de la próxima reunión.

El tema del supervisor podría ser, por ejemplo: ¿qué significado tendrá para el asentamiento el curso de educación básica? o ¿qué rol juegan o deben jugar los campesinos en la reforma agraria?

g) Tanto la directiva como el supervisor deberán prepararse para, en la próxima reunión, discutir objetivamente estos temas.

Para esta preparación, la directiva discutirá entre sí los temas antes de la reunión, mientras el supervisor buscaría antecedentes que pudieran aclarar sus conocimientos, no solamente sobre el tema propuesto por la directiva, como también sobre el que él propuso.

h) En la medida en que estas reuniones, realmente de carácter evaluativo y asesor, se fueran desarrollando, deberían extenderse hasta la comunidad de asentados. De esta forma, la directiva del asentamiento reuniría sus compañeros asentados:

I) Para que el tema que hasta entonces era de elección suya, pasará ahora a ser de elección de la asamblea de asentados.

II) Para presentar a la discusión de la asamblea el tema propuesto por el supervisor.

III) Para discutir con la asamblea los resultados de su reunión con el supervisor.

Observación: El supervisor no participaría de estas reuniones, a no ser cuando fuera invitado.

Un desdoblamiento posible de esta labor.

Algo muy importante podría desarrollarse a partir de una experiencia de esta naturaleza, que se verificase en los asentamientos de una zona.

El mismo tipo de reunión realizada en cada asentamiento podría extenderse a todos los asentamientos de la zona.

Serían reuniones programadas por las directivas con la simple asesoría del supervisor. Mensualmente un asentamiento recibiría la visita de la directiva de los demás. Los visitantes entrarían en contacto con la realidad del asentamiento que los reciba. Conocerían sus dificultades, su progreso, etc. Después, los directores realizarían su reunión con una temática siempre elegida en diálogo.

Podría ser creado un sistema de fondo cooperativo con que se enfrentarían los gastos del almuerzo y de la movilización, lo que tendría un valor educativo.

Volviendo a sus asentamientos, las directivas reunirían a los asentados en asamblea y discutirían con ellos los resultados de la reunión de la cual participaron con sus compañeros de otros asentamientos.

Más adelante, la experiencia podría ampliarse a nivel interzonal.

Lo importante, en un trabajo como éste, está en el profundizamiento de la toma de conciencia que van realizando los campesinos, en la medida en que someten su propia acción a la prueba de su reflexión. En la medida que van reconociendo el significado de la labor de CORA en la reforma agraria, en que van comprendiendo el mismo espíritu de la reforma. En la medida en que el horizonte de su mundo va siendo ampliado con el conocimiento de otros asentamientos, de otras experiencias.

De esta forma, irán liberándose de una visión focalista de la realidad y del mundo, reemplazada por otra, la visión totalizada de la realidad y del mundo.

Además de este esfuerzo evaluativo y asesor, realizado sistemáticamente a todos los niveles de actividades del asentamiento, se realizará otro tipo de evaluación. Sería esta la evaluación-asesora, tan pedagógica como la primera de la que hablamos.

En verdad, al introducirse la primera modalidad de evaluación (que se desdobla en asesoría directa e inmediata a quienes están desarrollando una labor), se hace de la evaluación un quehacer instrumental.

Si así es, se impone medir los resultados de este quehacer, a través también de una evaluación, cuyos hallazgos serían fundamentalmente importantes para el desarrollo de la acción asesora de los supervisores. Se establecería entonces, un diálogo entre los supervisores, cuyo quehacer había sido evaluado, y el coordinador del equipo evaluador de su quehacer, en torno de los hallazgos.

Se repite, en este tipo de evaluación, lo que se verifica en lo primero: la acción evaluada se presenta a la contemplación de sus agentes que la pueden ver mejor y, así, ubicar y reconocer sus posibles fallas.

Toda institución que efectúe una acción, por más mínima que sea, no puede prescindir de la evaluación de su acción. Sin esta, corre el riesgo de insistir en errores cuya responsabilidad, por un natural mecanismo de defensa, siempre transfiere a otros.

Si su acción se da a nivel popular, la tendencia es atribuir al pueblo la razón de sus fracasos.

Una evaluación rigurosa y constante es el mejor auxiliar que tiene un organismo para mantener una postura críticamente esperanzada en su propia acción, sin la cual, incluso, no puede actuar.

Científicamente, la evaluación, sobre todo en la hipótesis ahora tratada, se basa en el hecho de que, ejercida una acción en un contexto (en nuestro caso, humano) esta acción puede:

I) Corresponder a la realidad en la cual se da.

II) Superponerse a la realidad, lo que vale decir, no corresponde a ella.

En cualquiera de los casos, esta acción, con todo lo que ella representa, implica reacciones del contexto. Este no recibe su impacto neutralmente.

La evaluación, en el caso referido, considera: la acción ejercida, su contenido, sus objetivos, sus modos; el contexto que la recibió y la acompaña, desde su punto de partida hasta en el que está, analizando sus resultados y verificando su adecuacidad o no.

Al examinar sus resultados, la evaluación sugiere rectificaciones a la acción, así como nuevas formas de acción.

En este sentido, la evaluación es "realimentadora" de la acción ejercida.

Esquemáticamente: Acción "input" — contexto-reacciones del contexto — "out put". Evaluación — "feed back" — "realimentación" de la acción.

Mientras la evaluación asesora, propuesta en la primera parte de este trabajo, sería de una forma directa de actuar, la evaluación en el ángulo visto ahora, tendría el objetivo de medir la eficiencia, de sorprender los desvíos de la anterior. En la anterior como en ésta, el evaluador es un comprometido con la acción evaluada.

Lo fundamental para que la evaluación logre sus objetivos está en que, de un lado, los que la hacen estén movidos por un espíritu de colaboración, animados, por ello, de un profundo sentido de comprensión humana. De otro, que quienes tengan su acción evaluada sean humildes para aceptar que no todo lo que hicieran estaba realmente bien. Que los evaluadores sepan que su tarea no es la de quien, sádicamente, busca pillar a otro en error para señalarle su fracaso. Que los que tienen su acción evaluada estén dispuestos a cambiar, si se hace necesario.

De ahí el sentido profundamente pedagógico de la evaluación. De ahí. también que los hallazgos de la evaluación deban constituirse en objeto del diálogo a ser establecido entre los que evalúan y los que vieron su acción evaluada.

Este diálogo evita la burocratización, el mecanicismo que distorsionarían el significado "realimentador" de la acción que tiene la evaluación.

Es necesario que quede claro que no se debe entender la

dimensión de "realimentación" de la acción como si la evaluación fuera un acto a través del cual los evaluadores debiesen "engordar" a aquellos cuya acción estuviera siendo e hubiera sido evaluada. Esto implicaría pervertir el contenido humanista de la evaluación, transformándola en mero acto de depositar "recetas" de acción en los que tuvieran su acción evaluada.

Desde su etapa inicial, la del análisis de la acción y de las reacciones del contexto a ella, que es una etapa de investigación, hasta la evaluación de lo que resulta de la investigación, debe estar muy claro al evaluador el auténtico significado pedagógico de su labor.

La investigación que realiza y cuyos resultados evalúa no es en el dominio de las cosas. Investiga y evalúa acciones humanas. Y, si la evaluación señala la necesidad de cambios a ser introducidos en la acción evaluada, estos cambios no pueden ser simplemente prescritos. De ahí la necesidad referida del diálogo entre el evaluador y aquellos cuya acción fue evaluada, del cual resulte la comprensión crítica de la necesidad del cambio o no.

EL ROL DEL TRABAJADOR SOCIAL
EN EL PROCESO DEL CAMBIO

Este encuentro del cual participamos es una oportunidad de las instituciones gubernamentales aquí representadas ofrecen a algunos de sus grupos técnicos para pensar en común. Pensar en común en torno de problemas objetivos que vuelven su actuación en sus varios campos de trabajo.

Nuestro aporte se centra en la discusión del "rol del trabajador social en el proceso de cambio".

Parécenos indiscutible que nuestra primera preocupación debe ser la de ejercer una reflexión sobre la frase misma que se nos plantea.

La ventaja fundamental de proceder así está en que la frase propuesta se devela ante nosotros en su comprensión profunda. El adentramiento que hagamos en ella, desde un punto de vista crítico, nos posibilitará percibir la interacción de sus términos en la constitución de un pensamiento estructurado, que envuelve un tema significativo.

No será posible — dígase desde ya — la discusión del tema contenido en la frase planteada, sino se tiene de él una comprensión común, aunque de él se tenga puntos de vista diferentes.

Este adentramiento crítico en la frase propuesta, que nos lleva a la aprehensión más profunda de su significado, supera la percepción ingenua. que siendo simplista, nos deja en la periferia de todo lo que tratamos.

Para el punto de vista crítico, que aquí defendemos, la operación del mirar implica otra la de ad-mirar. Admiramos y, al adentrarnos en el admirado, lo miramos de dentro y desde adentro, lo que nos hace ver.

En la ingenuidad, que es una forma "desarmada" de enfrentamiento con la realidad, miramos apenas y, porque no ad-miramos, no podemos mirar desde adentro lo mirado, lo que no nos lleva a ver lo puro mirado. Por ello, es necesario que ad-miremos la frase propuesta para, mirándola desde adentro, reconocerla como algo que jamás podrá ser reducido o rebajado a mero clisé.

La Erase en discusión no es un conjunto de meros sonidos, un rótulo estático, "una frase hecha". Como dijimos, involucra un tema significativo. Ella es, en sí, un problema, un desafío.

Mientras solamente miremos la frase como un clisé, quedándonos en su periferia, probablemente no haremos otra cosa sino que disertar sobre otros clisés que nos hayan sido "depositado" o, en otras palabras, sobre conceptos temáticos que nos fueron planteados como clisés.

Ahora bien, la operación referida de adentramiento crítico en el texto propuesto, que no permita la comprensión de su contexto total, en el cual se encuentra el tema desafiador, nos va a posibilitar otra operación fundamental de la escisión del contexto en sus partes constitutivas.

Esta escisión del contexto total en sus partes que en interreacción, lo constituyen, nos permite retornar a él, de donde partimos en la operación de la ad-miración alcanzando de esta forma, una comprensión más vertical y también dinámica de su significación.

Si, después de la ad-miración del texto que nos permitió la comprensión del contexto total, intentamos la operación de su escisión, constatamos, a través de ésta interacción entre sus partes que, por ello mismo, se nos presentan como "co-responsables" por la significación total del texto.

Ad-mirar, mirar desde adentro, escindir para volver a mirar el todo ad-mirado, que son un ir hacia el todo; un volver de él hacia sus partes, lo que significa escindirlas, son operaciones que sólo se dividen por la necesidad que el espíritu tiene

de abstener para alcanzar lo concreto. En el fondo son operaciones que se implican dialécticamente.

Ahora bien, al ad-mirar desde adentro, la frase que involucra un tema desafiador; al escindirlas en sus elementos, descubrimos que el término *rol* se halla modificado por una expresión restrictiva, que delimita su "extensión": *del trabajador social.* En ésta, por otro lado, hay un calificativo-*social* que incide sobre la "comprensión" del término *trabajador.*

([1] La expresión de un término es el número de individuos a los cuales se aplica el término. En el caso del término *rol,* su extensión es el conjunto de quehaceres que puede llamarse *rol.* La comprensión, a su vez es la suma de cualidades que dan la significación del término. Cuanto mayor es la comprensión de un término menor es su extensión o vice-versa. Entre los términos hombre y científico, éste tiene una comprensión más grande y una extensión menor. Todo científico es hombre (genéricamente hablando), sin embargo, no todo hombre es científico.

Esta sub-unidad de la estructura general-*rol del trabajador social* se liga a la segunda-*el proceso de cambio,* que representa, según la comprensión de la frase, "dónde" el *rol* se cumple a través del correctivo *en.*

Con todo, hay que considerar después de este análisis. Es que a través de él, queda claro que el rol del trabajador social se da en el proceso de cambio. Esta es, indudablemente, la inteligencia de la frase en estudio.

Esta no será sin embargo, la misma conclusión a la cual llegaremos al analizar no más la frase misma, sino el quehacer del trabajador social. Al hacerlo descubriremos un equívoco en la frase propuesta puesto que el rol del trabajador social no se da en el proceso de cambio, en sí mismo, sino en un dominio más amplio. Dominio del cual el cambio es una de las dimensiones.

Desde luego, este dominio específico en el cual actúa el trabajador social es la estructura social.

De ahí que se nos imponga, también, captarla en su complejidad. Si no la entendemos en su dinamismo y en su estabilidad, no tendremos de ella una visión crítica.

En efecto, el cambio y la estabilidad; el dinamismo y lo estático, son constitutivos de la estructura social.

No hay ninguna estructura que sea exclusivamente estática como no la hay absolutamente dinámica.

La estructura social no podría ser sólo cambiante, puesto que, si no hubiera lo opuesto del cambio, no lo sabríamos, siquiera. En cambio, no podría ser, también, solo estática, puesto que, si así fuera, ya no sería humana, histórica, y, al no ser histórica, no sería estructura social.

No hay permanencia del cambio fuera de lo estático ni de éste fuera del cambio. Lo único que permanece en la estructura social, realmente, es el juego dialéctico cambio-estabilidad. De esta forma, la esencia del ser de la estructura social no es el cambio ni lo estático, tomados aisladamente, sino la "duración" de la contradicción entre ambos.

([2] "Duración" es un concepto bergsoniano, sinónimo de tiempo real: Bergson lo opone al de tiempo artificial o cuantitativo de los matemáticos y de los físicos.

Considera la duración — como un proceso — el aspecto más importante de la vida humana.

Al aplicar su concepto de "duración" para caracterizar la contradicción estabilidad-cambio, como un proceso que se da permanentemente en el tiempo real de la estructura, que es un tiempo vivido por los hombres, no estamos aceptando su intuicionismo en la captación de la realidad).

En verdad, en la estructura social, no hay estabilidad de la estabilidad, ni cambio del cambio. Lo que hay es la estabilidad y el cambio de formas dadas. De ahí que se observen aspectos de una misma estructura visiblemente cambiantes, contradictados por otros que alcanzados por la "demora" y por la "resistencia" culturales, se mantienen reacios a la transformación.

Pero, si toda la estructura social, que es histórica, tiene, como expresión de su forma de ser, la "duración" de la dialecticidad cambio-estabilidad, se nos exige una mirada crítica hacia ellos. —¿Qué son? ¿Son "en si", algo dependiente de la realidad a la cual comandasen? ¿Meras apariencias?

Realmente, cambio y estabilidad no son un "en sí", algo aparte o independiente de la estructura; no son un engaño de la percepción.

Cambio y estabilidad resultan ambos de la acción, del trabajo que el hombre ejerce sobre el mundo. Como un ser de la praxis, el hombre, al contestar a los desafíos que parten del mundo, crea su mundo: el mundo histórico cultural.

Mundo de acontecimientos, de valores, de ideas, de instituciones. Mundo del lenguaje, de los signos, de los significados, de los símbolos.

Mundo de la opinión y mundo del saber. Mundo de la ciencia, de la religión, de las artes-mundo, de las relaciones de producción. Mundo finalmente humano.

Todo este mundo histórico-cultural, producto de la praxis humana, se vuelve sobre el hombre condicionándolo. Creado por él, no puede el hombre, sin embargo, huir de él. No puede huir del condicionamiento de su propia producción.

Como dijimos antes, no hay estabilidad de la estabilidad, ni cambio del cambio, sino estabilidad y cambio de algo.

Ahora bien, dentro de este universo creado por el hombre, el cambio y la estabilidad de su propia creación aparecen como tendencias que se contradicen.

Esta es la razón por la cual no hay mundo humano excento de esta contradicción. Por esto, del mundo animal no se puede decir que está *siendo;* mientras el mundo humano sólo *es* porque está *siendo* y sólo *está siendo* en la medida en que se dialectizan el cambio y lo estático.

Mientras el cambio implica, en sí mismo, una constante ruptura, ora lenta, ora brusca, de la inercia, la estabilidad encarna la tendencia de esta por la cristalización de la creación. Mientras la estructura social se renueva a través del cambio de sus formas, del cambio de sus instituciones económicas, políticas, sociales, culturales, la estabilidad representa la tendencia a la normalización de la estructura.

([3] La cristalización de hoy es el cambio que se operó ayer en otra cristalización. Por ello es que nada nuevo nace de sí mismo, sino de lo viejo que antes fue nuevo. Por ello también todo nuevo al tomar forma, hace su "testamento" al nuevo que nacerá de él, cuando se agote y quede viejo).

De esta manera, no se puede estudiar el cambio sin estudiar la estabilidad, estudiar el uno es estudiar la otra. Así también tenerlos como objeto de la reflexión es someter la estructura social a la misma reflexión, como reflexionar sobre ésta es reflexionar sobre ellos.

Hablar, pues de rol del trabajador social implica el análisis del cambio y de la estabilidad como expresiones de la forma de ser de la estructura social. Estructura social que se ofrece a él como campo de su quehacer.

De este modo, el trabajador social, que actúa en una realidad que, cambiando, permanece para una vez más cambiar, necesita estar advertido de que, como hombre, solamente se puede entender o explicar a sí mismo como un ser en relación con esta realidad; de que su quehacer, en esta realidad, se da con otros hombres, tanto cuanto él condicionados por la realidad dialécticamente permanente y cambiante y de que, finalmente, necesita conocer la realidad en la cual actúa con otros hombres.

Este conocimiento, sin embargo, no puede reducirse al nivel de la pura opinión "doxa" sobre la realidad. Se hace necesario que, el área de la mera, "doxa", alcance el "logos" —saber— y, así, encause hacia la percepción del *ontos* esencia de la realidad.

([4] A este propósito ver Eduardo Nicol: "Los problemas de la ciencia". Fondo de cultura económica — México. 1ª Edición, 1965). Este movimiento de la pura "doxa" al "logos" no se hace, sin embargo mediante un esfuerzo estrictamente intelectualista, sino en la indivisibilidades de la reflexión y de la acción en la praxis humana.

En la acción que provoca una reflexión que se vuelve sobre ella, el trabajador social irá detectando el carácter preponderante de cambio o estabilidad en la realidad social en la cual se halla. Irá percibiendo las fuerzas que, en la realidad social, están con el cambio y aquellas que están con la permanencia.

Las primeras, mirando hacia el frente, en el cauce de la historia, que también es la futuridad que debe ser hecha, se inscribe en ella en postura progresista, las segundas, mirando hacia atrás pretenden frenar el tiempo y asumen una posición anti-cambio.

Es necesario, todavía, que el trabajador social tome en cuenta algo ya enfatizado en estas consideraciones: que la estructura social es obra de los hombres y que, si así es, su transformación también será obra de los hombres. Esto significa que la tarea fundamental de ellos es la de ser sujetos y no objetos de la transformación. Tarea que les exige, durante su acción y sobre la realidad, la profundización de su toma de conciencia de la realidad, objeto de acciones contradictorias de quienes pretenden mantenerla como está y de quienes pretenden transformarla.

Por todo esto, el trabajador social no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o a la humanización; frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o al cambio de éstos caminos.

El trabajador social, en cuanto hombre, tiene que hacer su opción. O adhiere al cambio que se encause en el sentido de la humanización verdadera del hombre, de su más ser, o queda en favor de la permanencia.

Esto no significa, con todo, que deba, en su labor pedagógica, prescribir su opción a los demás. Si actúa de esta forma, aunque afirme su opción por la liberación del hombre, por su humanización, está contradictoriamente, trabajando por su manipulación. La prescripción, que conduce a la manipulación, sólo se adecúa en la acción domesticadora del hombre, que en lugar de liberarlo, lo frena.

De este modo, la opción que haga el trabajador social irá a determinar su *rol* como sus métodos y sus técnicas de acción. Es una ingenuidad pensar en un rol abstracto, en un conjunto de métodos y técnicas neutros para una acción que se da entre hombres en una realidad que no es neutra. Esto sólo sería posible, si fuera posible un absurdo: que el trabajador social no fuera hombre, sometido como los demás, a los mismos condicionamientos de la estructura social que exige de él, como los demás, una opción frente a las contradicciones constituyentes de la estructura. Así es que, si la opción del trabajador social es por el anticambio, su acción y los métodos adoptados se orientarán en el sentido del freno de las transformaciones. En lugar de desarrollar una labor a través de la cual la realidad objetiva,

la estructura social, se vaya develando a él y a los hombres con quienes trabaja, en un esfuerzo crítico común, se preocupará con mitificar la realidad. En lugar de tener en esta situación problemática, que lo desafía y a los hombres con quienes debería estar en comunicación, su tendencia, por el contrario, es inclinarse a soluciones de carácter asistencialista. En lugar de sentirse, como trabajador social, un hombre al servicio de la liberación, de la humanización-fundamental vocación del hombre-teniendo la liberación en la cual ve una amenaza a lo que considera su paz, se encauza en el sentido del freno. Encauzarse en el sentido del freno no es otra cosa sino pretender, con acciones y reacciones, "normalizar" la estructura social a través del énfasis en la estabilidad, en su juego con el cambio.

([5] Aunque nuestro pensamiento nos parezca claro en este último párrafo, subrayemos, sin embargo, que la normalización a la cual nos estamos refiriendo - de ahí que tengamos entre comillas e verbo "normalizar" - no es la de quienes, pretendiendo el cambio, necesitan frenar a los que no lo quieren, sino la de quienes, rechazando el cambio, luchan por normalizar el "Status Quo").

El trabajador social que hace esta opción puede, casi siempre lo intenta, disfrazarla, aparentando su adhesión al cambio, pero quedando, sin embargo, en los medios cambios, que son una forma de no cambiar.

Una de las señales de la opción anticambio son las inquietudes acríticas del trabajador social frente a las consecuencias del cambio; son su recelo casi mágico a lo novedoso, que es, para él, siempre una interrogación, cuya respuesta le parece amenazar su status social. De ahí que en sus métodos de acción, no haya lugar para la comunicación, para la reflexión crítica, para la acción creadora, para la co-laboración, sino para la manipulación ostensiva o disfrazada.

El trabajador social que opta por el anti-cambio no puede, realmente, interesarse porque los individuos desarrollen una percepción crítica de su realidad. No puede interesarse porque ellos ejerciten una reflexión, mientras actúan, sobre la propia percepción que tengan de la realidad. No les interesa esta vuelta de la percepción sobre la percepción condicionada por la estructura social en que se encuentran.

En el momento en que los individuos, actuando y reflexionando, son capaces de percibir el condicionamiento de su percepción por la estructura en que se hallan, su percepción cambia, aunque esto no signifique, todavía, el cambio de la estructura. Pero, el cambio de la percepción de la realidad, que antes era mirada como algo inmutable, significa para los individuos percibirla como realmente lo es: una realidad histórico-cultural, por ello humana, creada por los hombres y que pueden ser transformada por ellos.

La percepción ingenua de la realidad, de la cual resultaba una postura fatalista frente a ella —y que era condicionada por la propia realidad— cede su lugar a una percepción que es capaz de percibirse. Y, si es capaz de percibirse mientras percibe una realidad que le parecía "en sí" inexorable, es capaz de objetivarla, descubriendo el hombre su presencia creadora y potencialmente transformadora de esta realidad. El fatalismo frente a la realidad, característico de la percepción distorsionada, cede su lugar a la esperanza. Una crítica esperanza que mueve a los hombres hacia el cambio.

Este, indudablemente, es el objetivo del trabajador social que opta por el cambio. De ahí que su rol sea otro y que sus métodos de acción no puedan confundirse con aquellos recién descrito, característicos de la opción anti-cambio.

El trabajador social que opta por el cambio no teme la libertad, no prescribe, no manipula; no huye a la comunicación, por el contrario, la busca, la vive. Todo su esfuerzo, de carácter humanista, se centra en el sentido de la desmitificación del mundo, de la desmitificación de la realidad. Ve en los hombres con quienes —jamás sobre quienes o contra quienes— trabaja, personas y no "cosas", sujetos y no objetos. Y, si en la estructura social, concreta, objetiva, los hombres están siendo puros objetos, su opción inicial lo empuja hacia la tentativa de superación de la estructura para que pueda operarse la superación también del estado en que están de objetos por el de sujetos.

El trabajador social que opta por el cambio no ve en éste una amenaza. Adhiere al cambio de la estructura social porque reconoce esta obviedad: que no puede ser trabajador social si no es hombre, sino es persona y que la condición para ser persona es que los demás también lo sean. El está convencido de

que la declaración de que el hombre es persona, y como persona es libre, que no esté asociada a un amoroso y valiente esfuerzo de transformación de la realidad objetiva en la cual los hombres se hallan cosificados, es una afirmación que carece de sentido.

Humilde en su labor, no puede aceptar, sin una justa crítica, el ingenuo contenido de la "frase hecha", y tan generalizada, según la cual él es *el* "agente del cambio".

En primer lugar, si él fuera *el* "agente del cambio", no sería agente del cambio del cambio, sino agente del cambio de la estructura social.

Su acción, como agente del cambio, tendría en la estructura social su incidencia, su objeto. La estructura social, sin embargo, no existe sin los hombres que, tanto cuanto él, en ella están. Ahora bien, al reconocerse como *el* "agente del cambio" se atribuye a sí la exclusividad de la acción transformadora que, indudablemente, en una concepción humanista, cabe a los demás hombres realizar también. Si su opción es por la humanización no puede, entonces, aceptar que sea *el* agente del cambio, sino *uno* de sus agentes.

El cambio no es tarea exclusiva de algunos hombres, más de los hombres que optan por él. A estos, el trabajador social tiene que reconocer a los hombres tan sujetos como él del proceso de la transformación. Y, si, en circuistancias —determinadas— ya referidas en este estudio, la estructura social viene obstaculizando que los hombres sean sujetos, su papel no es el de enfatizar el estado de objetos en que se encuentran, pensando que así puedan tornarse sujetos, sino problematizarles este estado.

Otro aspecto fundamental que no puede pasar inadvertido al trabajador social es el de que la estructura social, que debe ser cambiada, es una totalidad. El objetivo de la acción del cambio es la superación de una totalidad por otra, en que la nueva nace de la vieja, lo que no significa que la nueva no siga presentando la contradicción estabilidad-cambio, que como dijimos, constituye la "duración" de la estructura social, a la vez que lo histórico-cultural.

Si la estructura social es una totalidad, significa la existencia, en sí, de partes que, en interacción, la constituyen.

Una de las cuestiones fundamentales que plantea a su mismo el trabajador social que opta por el cambio, es la de la validez

o no de los cambios parciales o del cambio de las partes, antes del cambio de la totalidad.

¿Qué debe hacerse: cambiar las partes y, así alcanzar la totalidad, o cambiar, ésta, para así cambiar aquellos, que son sus constituyentes?

([6] Descartamos, en esta discusión, una distorsión de percepción de las partes, por su absoluta ingenuidad. Nos referimos a la percepción de las partes como absolutos en sí, no teniendo nada que ver as unas con las otras en la constitución de la totalidad.

La realidad en esta percepción, que genera una concepción también falsa de la acción, no llega a constituir una estructura en el sentido propio de la palabra. Se presentifica al sujeto de esta percepción focalistamente. De esta forma, la acción que parte de la concepción que se genera en esta falsa percepción ya nace inoperante.

De ahí que, en lugar de prolongarse en acción transformadora queda en soluciones puramente asistencialistas).

Afirmamos, en el cuerpo de este estudio, que no hay cambio del cambio ni estabilidad de la estabilidad, sino cambio y estabilidad de algo.

La estabilidad y el cambio en y de una estructura no pueden ser vistos a un nivel meramente mecanicista, como piensan algunos, en que los hombres fueran simples objetos del cambio o de la estabilidad que se erigiera en fuerzas ahumanas o sobre-humanas, bajo las cuales los hombres debieran quedar dóciles y adaptados.

En la razón misma de que no hay estructura social que no sea humana (e histórica) la estabilidad y el cambio en y de una estructura, implican la presencia de los hombres.

Estos, a su vez se dividen entre quienes desean o no el cambio o la estabilidad.

Sería una ilusión ingenua pensar que no se organizasen en instituciones, organismos, grupos, de carácter ideológico, para la defensa de sus opciones, elaborando, en función de éstas, su estrategia y sus tácticas de acción.

Ahora bien, el problema máximo que se plantea a quienes por una cuestión misma de viabilidad histórica, no tiene otro

camino sino el cambio gradual de las partes con el cual pretenden alcanzar el cambio de la totalidad, está en que, al cambiar una de las dimensiones de la estructura, las respuestas a este cambio no tardarán. Son respuestas de carácter estructural y respuestas de carácter ideológico. De un lado, son las demás dimensiones de la realidad, que al conservarse como están, obstaculizan el proceso de transformación de la dimensión sobre la cual está incidiendo la acción cambiante; de otro, son las fuerzas contrarias al cambio que tienden a robustecerse frente a la amenaza concreta del cambio de una de las dimensiones en transformación.

Sería otra ingenuidad pensar que las fuerzas contrarias al cambio no percibieran que el cambio de una parte apunta al cambio de otra, hasta que llega al cambio de la totalidad, como ingenuidad sería también no contar con su reacción, siempre más fuerte, a estas transformaciones parciales.

Esta es la razón por la cual una estructura social que viva este momento histórico tiende a vivir también, y necesariamente, la profundización del antagonismo entre los que quieren y los que no quieren el cambio.

Y, en la medida en que este organismo crece, se instaura un clima de "irracionalismo" que genera nuevos mitos auxiliares de mantención del "Status-Quo".

El papel del trabajador social, que opta por el cambio, en un momento histórico como éste, no es propiamente el de crecer mitos contrarios, sino el de, al problematizar la realidad a los hombres, proporcionar la desmitificación de la realidad mitificada.

A los mitos, que constituyen elementos básicos de la acción manipuladora de los individuos, tiene que responder con la manipulación a la manipulación que los que están contra el cambio realizan. Y no es posible por la simple razón de que la manipulación es instrumento de la deshumanización —consciente o no, poco importa— mientras la tarea de cambiar, de quienes están con el cambio, solo se justifica en su finalidad humanista. Es imposible servir a esta finalidad con instrumentos y medios que sirven a la otra.

Es la razón por la cual el trabajador social humanista no puede transformar su "palabra" en activismo ni tampoco en

palabrería, puesto que el uno y la otra nada transforman realmente. Por el contrario, será tan más humanista cuanto su quehacer sea más verdadero, sea praxis su acción y su reflexión con la acción y la reflexión de los hombres con quienes tiene que estar en comunión, en colaboración, en con-vivencia.

Observemos otro aspecto, que se presenta como otro punto crucial en la discusión del cambio de una estructura social, y del cual no puede estar inadvertido el trabajador social.

Si es ingenua una visión focalista, desde adentro, de la realidad, que la reduzca a partes que nada tengan que ver entre si en la constitución de la totalidad, no menos ingenuo es tener de la estructura social una visión focalista desde afuera. Esto, es una visión que la absolutice. Así como, en una estructura social, como un todo, se encuentra en la interacción con otras estructuras sociales.

Estas inter-relaciones pueden darse, ora de sociedades sujetos con sociedades sujetos; ora de sociedades sujetos hacia sociedades objetos. El primer tipo caracteriza las relaciones entre sociedades "seres para sí", el segundo, las relaciones antagónicas entre sociedades "seres para sí" y sociedades "seres para otro".

Desde un punto de vista filosófico, un ser que ontológicamente es "para sí", se "transforma" en "ser para otro" cuando, perdiendo el derecho de decidir, no opta y sigue las prescripciones de otro ser. Sus relaciones con este otro son las relaciones que Hegel llama de "conciencia servil para conciencia señorial" ([7] Hegel — "Fenomenología del espíritu" Fondo de Cultura Económica — México — 66).

La sociedad, cuyo centro de sociedad no se encuentra en su ser, sino en el ser de otra, se comporta con relación a ésta como un "ser para otro".

La ciencia política, la sociología, la economía y no solamente la filosofía, tienen, en estas relaciones, objeto de sus análisis específicos, dentro del marco general que constituye lo que llaman *dependencia*.

Aunque la transformación verdadera de una sociedad objeto tenga que ser hecha por sus hombres, por ella misma,

y no por la sociedad sujeto con la cual esté en dependencia, objetivamente no es posible negar el fuerte condicionamiento al cual está sometida en el esfuerzo de su transformación.

Esta es la razón por la cual no siempre es viable a quienes realmente optan por las transformaciones hacerlas como les gustaría y en el momento que les gustaría. Además del deseo de hacerlas, hay un viable o un inviable-histórico del hacer. ([8] Ningún inviable histórico lo es hoy, pero no necesariamente mañana).

Cualquiera que sea, sin embargo, el momento histórico en que esté la sociedad, sea el de lo viable o el de lo inviable histórico, el papel del trabajador social que optó por el cambio no puede ser otro sino el de actuar y reflexionar con los individuos con quienes trabaja para concientizarse juntamente con ellos de las reales dificultades de su sociedad.

Esto implica la necesidad constante que tiene el trabajador social de ampliar sus conocimientos cada vez más, no sólo desde el punto de vista de sus métodos y técnicas de acción, sino de los límites objetivos con los cuales se enfrenta en su quehacer.

Otro punto que exige del trabajador social una reflexión crítica también, y que se encuentra en el centro mismo de estas consideraciones, es el que tiene relación con el cambio cultural. Cambio Cultural en torno del cual tanto se habla. Educación y cambio cultural; reforma agraria y cambio cultural; desarrollo y cambio cultural son algunas de las expresiones en que el cambio cultural aparece, ora como un "asociado consecuente", ora como "un asociado eficiente" del quehacer implícito en los términos a él referidos: educación, reforma agraria, desarrollo, etc.

¿Qué es el cambio cultural? Antes de contestar esta pregunta, ya estamos frente a otra: ¿Qué es lo cultural? Responder a esta pregunta implica volver a nuestro pensar críticamente hacia la estructura social para intentar sorprender el cómo de su constitución.

La estructura social, precisamente porque es social, es humana, sino fuera humana, sería una mera "estructura soporte", como lo es para el animal que, "como un ser en sí" no es capaz de "significarla animalmente".

El hombre por el contrario, transformando, con su trabajo, lo que sería su soporte, si no pudiera transformarlo, crea su estructura, que se hace social y en la cual se constituye el "yo social" ([9] Sobre el mundo humano y soporte animal, "A propósito del tema generador" Paulo Freire).

En las relaciones permanentes hombre-realidad; hombre-estructura; realidad-hombre; estructura-hombre se origina la dimensión de lo cultural que, en sentido amplio, antropológico descriptivo, es todo lo que el hombre crea y recrea.

Cultural, en este sentido, que aquí nos interesa, tanto es un instrumento primitivo de caza, de guerra, como lo es el lenguaje o la obra de Picasso.

Todos estos productos que resultan de la acción del hombre; todo el conjunto de sus obras, materiales o espirituales, por ser productos humanos que se desprenden del hombre, se vuelven hacia él y lo marcan, condicionándole formas del ser y de comportarse, culturales también.

En este aspecto, indubitablemente, la manera de andar, de hablar, de saludar, de vestir, las preferencias gustativas son culturales. Cultural también es la percepción que tienen los hombres o que están teniendo, de su propia cultura, de su realidad. ([10] "La percepción social es más bien un producto, un derivado de la estructura de las relaciones humanas". Robert K. Merton — "Teoría y Estructura Sociales" — Fondo de Cultura Económica — México — 2ª edición — 1964 p. 117).

Ahora bien, las expresiones educación y cambio cultural. Reforma agraria y cambio cultural. Desarrollo y cambio cultural no tienen la misma significación en estructuras sociales que estén en momentos históricos distintos.

El cambio cultural, en sentido amplio, será o no un "asociado consecuente" o "deficiente" del quehacer referido a él conforme se encuentre, concretamente o no, transformándose la estructura social.

El hecho, con todo, de una estructura social que se transforma totalmente provoca el cambio cultural como un "asociado consecuente" de la transformación estructural, no significa que la nueva estructura prescinda de una labor direccionada hacia el cambio cultural. Y esto porque, lo que se había consubstanciado en la vieja estructura, sigue en la nueva, hasta que

ésta, a través de la experiencia histórica de los hombres en ella, "proporcione" formas de ser correspondientes, no más a a anterior estructura, sino a la nueva.

([11] Este nos parece un aspecto que debe ser críticamente estimulado en todas las dimensiones de la labor de la Corporación de la Reforma Agraria en los Asentamientos. A nuestro juicio, las actividades en un asentamiento, cualesquiera que sean, las de asistencia técnica en sus múltiples aspectos, como las sanitarias, son medios para la auténtica promoción campesina. Promoción en la cual se encuentra implícito el cambio cultural, que implica el cambio de las actitudes, de la valoración, etc. De ahí que los técnicos que trabajan en un Asentamiento no puedan ejercer su técnica por ella misma —lo que tiende a la mitificación de la técnica— sino que, al hacer de ella un instrumento de promoción humana, es solamente como la técnica cobra sentido).

En el caso contrario, en que la estructura social todavía no se ha transformado y en la cual se enfrentan los que quieren el cambio con los que no lo quieren, el cambio cultural, preferido a cualquier quehacer, sólo tiene una dimensión realmente importante en que pueden aparecer como "asociado eficiente" del quehacer.

Esta es la dimensión en la cual se busca operar el cambio de la percepción de la realidad, que hay de seguir, como afirmamos, aún cuando la estructura esté transformada en su totalidad. En este momento por lo mismo ya dicho, con las facilidades que antes no había.

El cambio de la percepción de la realidad, que no puede darse a nivel intelectualista, sino de la acción y de la reflexión, en momentos históricos especiales, además de ser lo único posible de ser intentado, se torna, como "asociado eficiente", instrumental para la acción del cambio.

De este modo, la realidad objetiva, al condicionar la percepción que tienen los individuos de ella, condiciona también su forma de enfrentarla, sus perspectivas, sus aspiraciones, sus expectativas. Condiciona además los varios niveles de percepción que, a su vez, explican las formas de acción de los individuos.

Hasta el momento en que una realidad sea percibida como

algo inmutable, superior a las fuerzas de resistencia de los individuos que así la perciben, la tendencia de éstos es quedar en una postura fatalista desesperada. Más aún y por ello mismo, su tendencia es buscar fuera de la realidad misma, la explicación para su imposibilidad de actuar. ([12] En torno de las "Situaciones límite y del mérito viable" tema correspondiente al tratado en estas consideraciones, ver Paulo Freire — "A propósito del tema generador").

La percepción mágica de la realidad, condicionada por esta, provoca una acción también mágica frente a ella, a través de la cual el hombre intenta defenderse de lo incierto.

([13: "Partiendo de estas observaciones llenas de significado, (el autor se refiere a observaciones realizadas por Malinowski) formuló su teoría de que la creencia mágica servía para disminuir la incertidumbre en las actividades de orden práctico del hombre, para fortalecer su confianza, para reducir su ansiedad y para abrir vías de escape en situaciones aparentemente sin salida. La magia representa una técnica suplementaria para conseguir ciertos objetivos prácticos".

El autor llama la atención aún sobre el hecho de que Malinowski introdujo en la teoría de la magia, a través de sus observaciones elementos nuevos, tales como las relaciones entre la magia y lo fortuito, la magia y lo peligroso y la magia y lo incontrolable, Robert K. Merton — "Teoría y Estructuras Sociales" Fondo de Cultura Económica — 64 — p. 118.

Podría decirse que el cambio de la percepción sólo sería posible con el cambio de la estructura, en la razón misma de su condicionamiento por esta.

Tal afirmación, tomada desde un punto de vista acríticamente riguroso, puede conducir a interpretaciones mecanicistas de las relaciones percepción-mundo.

Por otro lado, para evitar cualquiera confusión entre nuestra posición y una postura idealista, es necesario que intentemos aclarar lo que entendemos por cambio de la percepción.

Reconocemos —y ya lo afirmamos— que sólo podremos entender el hombre en el mundo.

Sabemos que la verdad del mundo no se encuentra sólo en el "hombre interior", puesto que, sólo pudiendo ser dicoto-

mizado del mundo *en* y *con* el cual se habla. ([14] Merleau Ponty — "Fenomenología de la Percepción". Fondo de Cultura Económica — Méjico — 57 Prólogo — p. 9).

El cambio de la percepción de la realidad puede darse "antes" de la transformación de ésta, luego que se quite al término "antes" la significación de dimensión estancada del tiempo, con que le puede acuñar la conciencia ingenua.

La significación de "antes", aquí, no es la del sentido común, ni siquiera formalmente gramatical. El "antes", aquí, no significa un momento anterior que estuviera separado del otro por una frontera rígida. El antes, por el contrario, toma parte del proceso, participa de la estructura social, envolviendo a los hombres, ya como un pasado que fue presente, ya como un anterior-presente a la estructura.

De esta forma, la percepción distorsionada de la realidad, en este "antes" del cambio estructural, puede ser cambiada, en la medida en que el "hoy" en el cual se está verificando el antagonismo entre cambio y estabilidad ya es en sí un desafío que pone a prueba la percepción misma de la realidad.

Cuando más profundiza este antagonismo, más se desvela la realidad condicionante de la percepción y esto es suficiente para que se verifique el cambio en la percepción.

Ahora bien, aprovechando este clima característico del "anterior-Presente", cabe al trabajador social, problematizando al hombre contradictorio de su "hoy-anterior-presente" al cambio estructural, intentar el cambio de su percepción de la realidad.

De ahí repitamos, que este cambio de percepción no sea otra cosa, sino la superación de una percepción distorsionada de la realidad, por una percepción crítica de la misma.

Este cambio de percepción, que se da en la problematización de una realidad concreta, en el entrechoque de sus contradicciones, implica un nuevo enfrentamiento del hombre con su realidad. Implica ad-mirarla en su totalidad; mirarle de "dentro", y desde "adentro", escindirlas en sus partes y volver a admirarla, ganando así una percepción más crítica y profunda de su estar en la realidad que lo condiciona. Implica una "apropiación" del contexto; una inserción en él; un ya no quedar "adherido" a él; un ya no estar casi "bajo" el tiempo sino en el tiempo. Implica reconocerse hombre. Hombre que debe

actuar, pensar, crear, transformar, y no adaptarse fatalistamente a una realidad deshumanizante.

Implica, finalmente, el ímpetu de cambiar para ser más.

El cambio de la percepción distorsionada del mundo en la concientización, algo más que la toma de conciencia, que puede incluso, ser ingenua.

Intentar la concientización de los individuos con quienes trabaja, mientras con ellos también se concientizan, este y no otro, nos parece que es *rol* del trabajador social que optó por el cambio.

FORMACION PEDAGOGICA DE LOS PADRES

La mejor manera que tenemos para desarrollar un tema propuesto, quizás la única, es encararlo como un real problema que nos desafía.

Al así proceder, renunciamos a posturas simplistas e ingenuas que nos llevarían, necesariamente, a tratarlo en su periferia, a hacer en torno de él meras disertaciones verbalistas, a enfatizar lo accidental olvidándo lo fundamental.

La conciencia ingenua, entre otras de sus formas típicas de enfrentamiento con la realidad, tiene esta más: se siente, de modo general, "superior a los hechos" y los encara como si fueran cosas manipulables. Meros objetos dóciles de su dominio, algo estático, posible de ser conducido de un lugar a otro, mesiánicamente. Como no es capaz de adentrarse en la profundidad de lo concreto, (sobre lo cual se admite hablar) puesto que, para ella, esta profundidad no llega siquiera a ser percibida como un "destacable", queda en la superficie de los problemas, considerando, como advierte el Profesor Alvaro Vieira Pinto, toda tentativa seria de conocer la esencia misma del problema, como una pérdida de tiempo, característica de quienes llaman despreciativamente "filósofos".

¿Por qué indagar, por qué preguntar, si ella sabe todo? Es esta imposibilidad de ver y de percibir la realidad en su dinámica permanente; de percibirla en sus partes en constante interacción, constituyendo una totalidad, que le hace perder la visión de lo fundamental, mientras anuncia lo accidental como si fuera aquél.

Para la conciencia crítica, por el contrario, lo que importa, básicamente, es el adentramiento en la realidad, en los hechos concretos; es la búsqueda de la esencia de la objetividad en análisis.

Esta modalidad de conciencia no se satisface con quedarse en la periferia de los hechos, ni se considera "propietaria" de ellos. Sabe que la realidad, que los hombres crean, no puede transformarse, a no ser a través de los hombres mismos. Sabe, sin embargo, que la acción de los hombres, que modifica esta realidad, implica un saber, un conocimiento crítico, un adentramiento en la realidad que transforma. Implica una teoría de la acción transformadora.

La conciencia ingenua, frente a la frase: "formación pedagógica de los padres", reaccionaría como si estuviera simplemente delante de una mera enunciación, quizás puramente vocabular.

Llamada a manifestarse sobre esta frase, probablemente haría un discurso de carácter formalista, o no alcanzaría su significado más profundo, hablaría de la formación pedagógica de los padres, sin tener en cuenta lo que hay por detrás de la expresión. Lo que vale a decir, no sería capaz de descubrir las interacciones que hay entre una palabra y otra que constituyen la frase, como no sería capaz de sentir la inviabilidad de su análisis, si esto no implicara una relación directa entre lo expresado y la realidad concreta.

Hablaría de formación abstractamente. Del atributo *pedagógico*, académicamente. De padres, en el complemento restrictivo: de los padres como si éstos fueran seres ideales y no hombres de carne y hueso (y espíritu también) que solo existen en situaciones concretas y objetivas.

La conciencia crítica, por el contrario, sabe que no es posible hacer simplemente un discurso lleno de verbosidades, subjetivistas y pomposas sobre la frase planteada, sino que, sintiéndola como un problema al cual se "intenciona" reflexivamente, sabe que debe responder a la pluralidad de los desafíos que se encuentran contenidos en ella.

La conciencia crítica sabe, desde luego, que el concepto formación y su atributo pedagógico remiten su preocupación

al dominio de lo humano. No sería necesaria la presencia del complemento restrictivo de *los padres*, para que la conciencia crítica, solamente frente al concepto de formación, supiera que estaría en el dominio de lo humano. No que la conciencia ingenua, como una conciencia "desarmada" y simplista, no pudiera también, frente a este concepto, sentir la presencia de lo humano. La diferencia fundamental está en como las dos modalidades de conciencia aquí referidas, se acercan a lo humano.

Para la primera, la ingenua, la dimensión de lo humano aparece como algo desligado de la realidad objetiva. Como algo independiente de esta realidad objetiva. Como algo independiente de esta realidad, para ello, a lo mejor, a ella. Su visión de lo humano se reduce a puro psicologismo absurdo que no puede conducir a nada, puesto que implica un hombre sin mundo. Niega las relaciones hombre-realidad y, cuando las admite, de mala voluntad, rechaza reconocer el aspecto dinámico, característico de la realidad. Rechaza admitir el condicionamiento a que está sometido el hombre por parte de la objetividad, en la razón de sus relaciones indicotomizables con ella. De ahí, que su tendencia, al hablar de la formación pedagógica de los padres, sea la de encarar a una y otros como abstracciones. Es por esto también que esta modalidad de conciencia se alimenta, en su visión del hombre, de lo que el teólogo Niebhur (1) llama "moralismo". ([1] Niebhur — "El hombre moral de la sociedad inmoral").

En el fondo, el moralismo implica, también, una moral abstracta, que no se da en la realidad concreta, en las relaciones entre los hombres en esta misma realidad. Olvida lo que hoy día constituye una preocupación de grupos teológicos modernos, que es la "moral contextual", o situada.

El moralismo, que está siempre asociado a una falsa concepción del humanismo, parte, no del hombre concreto, sino de un hombre idealizado. De la misma forma, el falso humanismo parte también de un arquetipo de hombre y no del hombre verdadero que vive en una situación objetiva, en un tiempo y en un espacio histórico-culturales. Imagina un hombre abstracto, ideal, y que, sin embargo, esconde una ideología, y pretende encasillar al hombre real, concreto, histórico en ese arquetipo.

Para la conciencia ingenua, pues, aunque la expresión "formación pedagógica" le pueda sugerir el dominio de lo humano, hablar de ella significará disertar en torno de este arquetipo, de este hombre "sombra".

La conciencia crítica, por el contrario, no puede aceptar este hombre "sombra", esta imagen, fuera del hombre, fuera de él mismo a la cual terminaría alienado, puesto que, para ella, no hay otra forma de entenderlo, como al mundo, sino imbricado en éste. Esta es la razón por que, para la conciencia, crítica, todo allá implica un *aquí* de donde el hombre parte en búsqueda del allá. No hay posibilidad de hacer esta búsqueda si —se borra el acá— situación concreta, punto de partida. No hay trascendencia que no implique la inmanencia que el hombre trasciende. El hombre es hombre porque su mundo no es una "casilla" en que quedará imposibilitado de hacer la trascendencia de sus límites. Pero, reconocer que el mundo del hombre no es esta casilla en la cual quedara aplastado no es lo mismo que desconocer su presencia en el mundo que lo marca.

Ahora bien, si asumimos una postura crítica en el análisis de la expresión propuesta —"formación pedagógica de los padres"— observamos que ella se nos va presentando como un problema que, a su vez, contiene otros tantos, todos ellos exigiendo respuesta.

El primer problema que se nos plantea está en la discusión del concepto de formación del cual se junta el atributivo pedagógica.

A una primera mirada al concepto nos parece fácil descubrir que él envuelve una acción. La acción de formar. Si implica una acción —la de formar—, implica un sujeto de ella. Un agente que la dinamiza. Pero, si hay una acción, que un sujeto impulsa, esta acción hay que encauzarla hacia un objeto, que será su incidencia.

Hasta ahí, tendríamos, en este análisis, una acción de formar un sujeto —su agente dinamizador y un objeto sobre el cual incidiera la acción— el o los que serían formados. Esto implicaría, con todo, que el sujeto de la acción de formar, para poder serlo, debería ser o reconocerse formado. Si así no fuera, como podría un ser no formado, formar más aún, formar sería dar

forma, con-formar. Pero, el ser no formado no podría dar su forma al ser formador, sino éste a aquél.

Este simple análisis introductorio ya nos plantea indudablemente otro problema: si el hombre es un ser ontológicamente inconcluso, un ser histórico, que es y está siendo en constante búsqueda, ¿cómo podrán entonces, algunos hombres decretar su conclusión y transformarse en formadores absolutos de otros?

Es necesario, así, enfrentar este problema. La formación, en una perspectiva crítica y verdaderamente humanista, no puede ser un acto ejercido por "A" en el sentido de dar forma a "B".

Pero, si no puede ser este acto a través del cual algunos hombres dan su forma a otros, será entonces la formación un quehacer individualista, en que los hombres se forman a sí mismos ¿será la formación auto-formación?

Para algunas filosofías de la educación, la superación de esta indiscutible contradicción estaría en lo que llaman el pasaje de la heteronomía hacia la autonomía. El proceso formador estaría, paso a paso, transfiriendo su punto externo de partida, de influencia, hacia "dentro" del ser en formación, que se haría sujeto de ella, con el desaparecimiento progresivo del formador.

De esta manera, lo que antes era formación cede su lugar a la auto-formación.

Para nosotros no es esta solución o la superación de la contradicción formador-no formado. Esta se encuentra en que ambos, en la razón de su dimensión histórica, de su ontología, son seres en permanente formación. Formación mutua que se da en la intersubjetividad que, a su vez, sólo se realiza en y con una realidad concreta que mediatiza a los hombres.

No hay formador de un no formado, en términos absolutos. Hay hombres que se están formando unos con los otros.

Es necesario reconocer, en la formación pedagógica de los padres, que su preparación científica, siendo un medio indispensable a su quehacer existencial, es una dimensión solamente de ella. La formación es algo más amplio, que contiene aquella.

En este sentido, ningún cursillo puede hacer más que intentar ayudar que los padres se ayuden.

La condición de padres es una situación existencial. Para serlo, es necesario estar siendo. En el momento en que simplemente fuera padre, ya no sería, puesto que, solamente en el estar siendo gana uno la condición de ser.

Una de las razones que quizás explique ciertas situaciones conflictivas en los hogares como en las escuelas está ahí. Está en que el educador padre o profesor, se olvida o desconoce, encerrado en la estrechez de su conciencia ingenua, que para ser, tiene que estar siendo, y nadie puede estar siendo fuera del tiempo. Padres y Profesores, casi siempre, dejan de estar siendo, y ya no pueden ser en la medida en que, encasillados en un tiempo que, en gran parte pasó, pretenden imponer lo que fue a seres cuyas inquietudes y cuyas opciones ya no son otras. En este caso, no hay otro camino sino la represión, la amenaza, los castigos en los cuales no sería difícil sorprender resentimientos y vindictas. Campo éste, en último análisis, magnífico para el desarrollo de reacciones sado-masoquistas.

En el comienzo de este estudio, afirmamos que la acción de los hombres sobre la realidad implica un saber en torno de la acción, una teoría del actuar.

Para la conciencia ingenua, saber y actuar constituyen momentos distintos en el quehacer humano. De ahí que separe la teoría de la práctica. Para la conciencia crítica, no hay esta separación arbitraria.

El hombre, en su manera normal de ser, es acción y es reflexión. Es praxis. No hay posibilidad de dicotomizarlas. Y, si se hace la dicotomía, su funesto resultado no tarda: el hombre queda mutilado.

Ahora bien, la formación pedagógica de los padres, que no pueden prescindir de la teoría que informa su quehacer existencial, implica y, más que implica, exige una autoreflexión, a través de la cual se sorprendan a ellos mismos, en su quehacer de padres.

Se les presenta como indispensable que, a través de la posibilidad exclusiva del hombre, al volverse sobre sí (retroflexión, autoreflexión) de la cual resulta qué es uno y es "doble", se "alejen" de la situación concreta en que están siendo padres para ad-mirarla.

Ahora, en la "visión de fondo" de su conciencia, que siendo humana es conciencia "internacional" hacia, es conciencia *de*, su quehacer de padres se les presenta como un "destacado percibido en sí".

Si, durante el momento en que existenciaban este quehactr, sería natural que no se estuviera viendo críticamente lo que no significa que su quehacer fuera ciego y carente de reflexión al volverse sobre él y al tenerlo en la "visión de fondo" de su conciencia como un "percibido destacado", serán capaces de criticarlo.

En la medida en que, en la labor de su formación pedagógica, desarrollan este esfuerzo de "alejarse" del quehacer para verlo claramente en su que es, en su porqué, en su para que, en su hacia, pasarán a ejercer esta misma reflexión crítica mientras actúan.

Esto significa, indudablemente, que asumen el rol de sujetos de su formación pedagógica en un esfuerzo de formación con otros sujetos. Esto significa existenciar su compromiso como hombres y como padres que están siendo. Compromiso que, obviamente, no se puede agotar en la mera pronunciación de la palabra, de la cual se le quitará la fuerza, transformándola en pura palabrería. Será auténtico su compromiso si, atendiendo al que llamamos vocación ontológica e histórica del hombre, se empeñan en crear condiciones objetivas favorables a la liberación y a la afirmación de sus hijos como personas. Condiciones objetivas en las cuales pueden sus hijos desarrollar sus potencialidades, su creatividad, sus opciones. En las cuales puedan prepararse para reconocer, en las estructuras de la realidad, los obstáculos que dificultan que los hombres se humanizan.

Para nosotros la formación pedagógica de los padres, que no se puede disociar de su formación como hombres, sólo tiene sentido cuando los engarza auténticamente en la causa del hombre concreto, la causa de su liberación de las cadenas que lo prohiben ser más.

La formación pedagógica verdadera es el desvelamiento del mundo, o implica en él; desvelamiento de los mitos que "cosifican" a los hombres y los transforman en los "rinocerontes de ionesco".

EL COMPROMISO DEL PROFESIONAL CON LA SOCIEDAD

La cuestión del compromiso del profesional con la sociedad nos plantea algunos puntos que deben ser analizados. Algunas reflexiones anteriores de las cuales no podemos huir, necesarias a la clasificación del tema.

En primer lugar, la expresión: el compromiso del profesional con la sociedad nos presenta el concepto compromiso alcanzado por el complemento *del profesional*, al cual sigue el término *con la sociedad*. La sola presencia del complemento en la frase indica que no se trata de un compromiso de cualquiera, sino del profesional. La expresión terminativa, a su vez, define el polo hacia el cual el compromiso se orienta y en el cual el acto comprometido, sólo aparentemente, acabaría, puesto que, en verdad, no acaba como trataremos de ver más adelante.

Las palabras que constituyen la frase en análisis no están en ella simplemente jugadas, arbitrariamente puestas. Se encuentran diríamos, inclusive, "comprometidas" entre sí e implican, en la estructura de sus relaciones, una posición dada, la de quien las ha expresado.

El compromiso sería una palabra hueca, una abstracción si no involucrara la decisión lúcida y profunda de quien lo asume. Si no se diera en el marco de lo concreto.

Si seguimos analizando la frase propuesta, sentemos la necesidad de un adentramiento cada vez mayor en el concepto del compromiso con lo cual podamos aprehender aquello que hace que un acto se constituya en compromiso.

Pero, en el momento en que se nos impone esta necesidad, cada vez más claramente, como una exigencia previa al análisis del compromiso definido —este del profesional con la sociedad— una reflexión aún más anterior se hace necesaria. Esta es la que se centra en torno de la pregunta: ¿Quién puede comprometerse?

Esta pregunta, sin embargo, no se formula, como puede parecer, en el sentido de la identificación de quien, entre algunos sujetos hipotéticos — A, B, o C— es el protagonista de un acto de compromiso, en una situación dada. Es una pregunta que se anticipa a cualquier situación de compromiso. Indaga sobre la ontología del ser sujeto del compromiso. La respuesta a esta indagación nos permite al acto comprometido, que empieza a develarse ante nuestra curiosidad.

En efecto, al acercarnos a la naturaleza del ser que es capaz de comprometerse, estaremos acercándonos a la esencia del acto comprometido.

La primera condición para que un ser pueda ejercer un acto comprometido está en que éste sea capaz de actuar y reflexionar.

Sea capaz de, estando en el mundo, saberse en este estar en el mundo. Saber que, si la forma de su estar en el mundo condiciona la conciencia de este estar, es capaz, sin embargo, de tener la conciencia de esta conciencia condicionada. Es decir, es capaz de intencionar su conciencia a la propia forma de estar siendo, que condiciona su conciencia del estar.

Si la posibilidad de reflexión sobre sí, sobre su estar en el mundo, asociada indisolublemente a su acción sobre el mundo, no existe en el ser, su estar en el mundo se reduce a un no poder trascender los límites que le son impuestos por el mismo mundo de lo que resulta que este ser no es capaz de compromiso. Es un ser inmerso en el mundo, en su estar, a él adaptado y sin tener conciencia de él. Su inmersión en la realidad, de la cual no puede emerger, ni "alejarse" para admirarla y, así, transformarla, lo hace un ser "fuera" del tiempo o bajo el tiempo o aún, en un tiempo que no es suyo. El tiempo, para un ser tal, "sería" un presente perpetuo, un hoy externo. Ahistórico, un ser como éste, no puede comprometerse, en lugar de relacionarse con el mundo, el ser inmerso solamente lo con-

tacta. Sus contactos no llegan a transformar el mundo, puesto que sus resultados no constituyen productos significativos, capaces de, inclusive, volviéndose sobre él, marcarlo.

Solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto de "alejarse" de él para quedar con él; capaz de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo y, transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, un ser histórico, solamente éste es capaz, por todo esto, de comprometerse.

Más aún, solamente este ser es en sí ya un compromiso. Este ser es el hombre.

Pero, si este ser es el hombre que, además de poder comprometerse, es ya un compromiso, ¿qué es el compromiso?

Una vez más tendremos que volver al hombre mismo, en búsqueda de la respuesta. No, sin embargo, a un hombre abstracto, sino al hombre concreto, que existe en una situación concreta.

Afirmamos, anteriormente, que la primera condición para que un ser pudiera ejercer un acto comprometido estaba en que fuera capaz de actuar y reflexionar. Es exactamente esta capacidad de actuar, de operar, de transformar la realidad de acuerdo con finalidades propuestas por el hombre, a que está asociada su capacidad de reflexionar, la que lo hace un ser de la praxis.

Si acción y reflexión como constituyentes indivisibles de la praxis, son la manera humana de existir, esto no significa, sin embargo, que no estén condicionadas, como si fueran absolutos, por la realidad en la cual está el hombre.

Así como no hay hombre sin mundo, ni mundo sin hombre, no puede haber reflexión y acción fuera de la relación hombre-realidad. Esta relación hombre-realidad, hombre-mundo, al contrario del contacto animal con el mundo, como ya afirmamos, implica la transformación del mundo, cuyo producto, a su vez condiciona ambas, acción y reflexión. Es por lo tanto, a través de su experiencia en estas relaciones que el hombre desarrolla su acción-reflexión como también puede tenerlas atrofiadas. De acuerdo como se establezcan estas relaciones, puede el hombre tener o no condiciones objetivas para el pleno ejercicio de la manera humana de existir.

Lo fundamental con todo, es que, prohibitiva o no del pensar y del actuar auténticos, esta realidad es creación de los hombres. De ahí que no pueda ella, histórica tal como los hombres que la crean, transformarse por sí sola. Los hombres que la crean son los mismos que la pueden seguir transformando.

Se puede pensar, frente a esta afirmación, que estamos en una especie de callejón sin salida. En efecto, si la realidad, creada por los hombres, les dificulta, objetivamente, su actuar y su pensar auténticos, ¿cómo pueden, entonces, transformarla para que puedan pensar y actuar verdaderamente? Si la realidad les condiciona el pensar y el actuar inauténticos, como pueden pensar correctamente el pensar y el actuar incorrecto? Es que, en el juego interactivo del actuar-pensar-mundo, si, en un momento dado de la experiencia histórica de los hombres, los obstáculos a su auténtico actuar y pensar, no son visualizados, en otro, estos obstáculos pasan a ser sentidos para, finalmente, de ellos ganar los hombres su razón. Los hombres alcanzan esta razón de los obstáculos en la medida en que su acción es frenada. Es actuando o no pudiendo actuar que se les aclaran los obstáculos a la acción, que no se dicotomiza de la reflexión. Y, como lo propio de la existencia humana es la actuación-reflexión, de ahí que el hombre sea compromiso prohibido de actuar, los hombres se sienten frustrados y, por ello, tienden a superar la situación de frustración. ([1] En este sentido, ver Fromm, sobre todo: "El corazón del hombre", excelente libro, en el cual discute lúcidamente la frustración del no actuar y sus consecuencias).

Obstaculizados en su actuar y en su reflexionar, los hombres se encuentran hondamente heridos en sí mismos, como seres del compromiso. Compromiso en el mundo, que debe ser humanizado para la humanización de los hombres, responsabilidad con éstos, con la historia. Este compromiso con la humanización del hombre, que implica una responsabilidad histórica, no puede realizarse a través de la palabrería ni de ninguna otra forma de huir del mundo, de la realidad concreta, donde se encuentran los hombres concretos. El compromiso, como propio de la existencia humana, sólo existe en el engarzamiento en la realidad, de cuyas "aguas" los hombres verdaderamente

comprometidos quedan "mojados", empapados. Solamente así el compromiso es verdadero. Al existenciarlo, en un acto que necesariamente es valiente, decidido y consciente, los hombres ya no se dicen neutros. La neutralidad frente al mundo, frente a la historia, frente a los valores, refleja simplemente el miedo que tiene uno de revelar su compromiso. Este miedo casi siempre, resulta del hecho de los que se dicen neutros están "comprometidos" contra los hombres, contra su humanización. Están "comprometidos" consigo mismos, con sus intereses o los intereses de los grupos a los cuales pertenecen. Y como éste no es un verdadero compromiso, asumen la neutralidad imposible.

El verdadero compromiso es la solidaridad, y no la solidaridad, con quienes niegan el compromiso solidario, sino con aquellos que, en la situación concreta, están convertidos en "cosas".

Comprometerse con la deshumanización es asumirla e inexorablemente deshumanizarse también.

Esta es la razón por la cual el compromiso verdadero, que es siempre solidario, no puede reducirse jamás a gestos de falsa generosidad ni puede tampoco ser un acto unilateral, en el cual quien se compromete con el sujeto activo del quehacer comprometido y aquel con quien se compromete la incidencia de su compromiso. Esto sería matar la esencia del compromiso, que siendo dinámico encuentro de hombres solidarios, al alcanzar aquellos con quienes uno se compromete, vuelve de éstos a él, abrazando a todos en un mismo gesto amoroso.

Ahora bien, si nos interesa analizar el compromiso del profesional con la sociedad, tendremos que reconocer que el profesional, antes de serlo, es hombre. Debe ser compromiso por ello mismo.

Como hombre, que no puede estar fuera de un contexto histórico-social, en cuyas interrelaciones constituye su yo, es un ser auténticamente comprometido, falsamente "comprometido" o prohibido de comprometerse verdaderamente.

([2] "Prohibido de comprometerse verdaderamente" significa para nosotros, la situación en que las grandes mayorías se encuentran manipuladas por minorías a través de

prescripciones. Estas grandes mayorías tienen la impresión de que se comprometen, cuando en verdad, son inducidas en su "compromiso". Eligen entre opciones (en lo mejor de los casos) que las minorías les indican, casi siempre, mañosamente, por medio de la propaganda. Hay toda una bibliografía sobre este asunto. Sugerimos, sin embargo, la obra de Fromm, y "La élite del poder", de Wrigth Mills — (Fondo de Cultura Económica, México).

Como profesional, hay que juntar al compromiso genérico, sin embargo concreto, que les es propio como hombre, su compromiso de profesional.

Si de su compromiso como hombre, como ya vimos, no puede huir, puesto que, fuera de este compromiso verdadero con el mundo y con los hombres, que es la solidaridad con ellos para la búsqueda incesante de la humanización, su compromiso como profesional con la sociedad, además de todo esto, es una deuda que asumió al hacerse profesional.

Su compromiso como profesional, sin embargo, no puede dicotomizarse de su compromiso original de hombre. El compromiso, como un quehacer radical y totalizado, rechaza las racionalizaciones. No puedo, en los días lunes, asumir compromiso como hombre para, en los días martes, asumirlo como profesional. En cuanto profesional es atributo del hombre, no puedo, mientras ejerza un quehacer atributivo, negar el sentido profundo del quehacer sustantivo y original. Cuanto más me capacito como profesional, cuanto más sistematizo mis experiencias, cuanto más me sirvo del patrimonio cultural, que es patrimonio de todos y que a todos debe servir, más aumenta mi responsabilidad con los hombres.

No puedo por ello mismo, burocratizar mi compromiso de profesional, sirviendo en una inversión dolorosa de valores, más de los medios que al fin es del hombre. No puedo dejarme seducir por las tentaciones míticas, entre ellas, la de mi esclavitud a las técnicas, que siendo elaboradas por los hombres son sus siervas y no sus señoras.

No debo admitirme, como profesional "habitante" de un extraño mundo, mundo de técnicos y especialistas salvadores de los demás, dueños de la verdad, propietarios del saber que debe ser donada a los "ignorantes e incapaces". Habitantes de

un ghetto de donde salgo mesiánicamente para salvarlos "perdidos" que están fuera. Si así procedo, no me comprometo verdaderamente, ni como profesional, ni como hombre. Simplemente me alieno.

Hay algo todavía que debe ser subrayado. En la medida en que el compromiso no puede ser un acto espectador sino praxis-acción, y reflexión sobre la realidad-inserción en ella, implica, indudablemente, un conocimiento de la realidad. Si el compromiso sólo es válido cuando tocado de humanismo, este, a su vez, sólo es consecuente, cuando está científicamente fundado. Envuelta por lo tanto, en el compromiso del profesional, quien quiera que él sea está la exigencia de su constante perfeccionamiento. Está la exigencia de la superación del especialismo, que no es lo mismo que la especialidad, debe ir el profesional ampliando sus conocimientos en torno del hombre, de su forma de estar siendo en el mundo, reemplazando por una percepción crítica, la percepción ingenua de la realidad, con la cual los especialismos estrechos lo deforman.

No es posible un compromiso verdadero con la realidad y con los hombres concretos que en ella y con ella están, si de esta realidad y de estos hombres uno tiene una conciencia ingenua. No es posible compromiso auténtico si, al que se piensa comprometido, la realidad se le presenta como si fuera algo dado, estático e inmutable. Si mira y percibe la realidad encasillada en departamentos estancos. Si no la ve y no la capta como una totalidad, cuyas parcialidades se encuentran en permanente interacción. De ahí que su acción no pueda incidir sobre las parcialidades aisladas, pensando que así transforma la realidad, sino sobre la totalidad. Es transformando la totalidad que se transforman las partes y no al revés. En el primer caso, su acción, que estaría basada en una visión ingenua, meramente "focalista" de la realidad, no podría constituirse en compromiso.

Un profesional, por ejemplo, para quien la Reforma Agraria es apenas el instrumento jurídico ([3] A este propósito, ver Jacques Chonchol: "La Reforma Agraria como proceso dinámico de integración en una sociedad que se transforma", que la normaliza y que no consigue aprehenderla en su complejidad, en su globalidad, no puede, en términos concretos,

comprometerse con ella, aún cuando ideológicamente la acepte. Si su comprensión de la Reforma Agraria es mecanicista, como si, para ejecutarla, bastara borrar una estructura y crear otra, el optimismo inicial de su acción, porque era ingenua, desaparecerá, echará la culpa al campesino, a quien considerará "ingrato" o "incapaz" y no a su ingenuidad.

La cuestión está en que la Reforma Agraria como un proceso global, no es algo, que, no existiendo antes, pasa a existir completa y acabadamente, con la instauración de una estructura nueva. La Reforma Agraria porque es un proceso, es algo dinámico. Se da en el dominio de lo humano. Las relaciones hombre realidad que se verificaban en la estructura anterior, necesariamente dejarán su marca profunda en la forma de estar siendo del campesino. Cambiada la vieja estructura a través de la Reforma, si lo inevitable es que, temprano o tarde, la estructura instaurada condicione nuevas formas de pensar y de actuar, resultantes de las nuevas relaciones hombre-realidad, esto no significa que este cambio se de instantáneamente.

El compromiso, por lo tanto, de un profesional de la Reforma Agraria que la vea bajo esta visión criticada, no puede ser verdadero no puede ser el compromiso del profesional, en cuya acción de carácter técnico se olvide del hombre o lo minimice, pensando, ingenuamente, que existe el dilema humanismo tecnología. Y, respondiendo al desafío del falso dilema, ([4] Por humanismo, no entiende el autor, en éste como en otros estudios suyos, bellas letras, formación clásica, aristocrática, erudicción, ni tampoco un ideal abstracto de buen hombre. El humanismo es un compromiso radical con el hombre concreto. Compromiso que se encauza en el sentido de la transformación de cualquier situación objetiva en la cual el hombre concreto esté siendo prohibido de ser más). Opta por la técnica, considerando que la perspectiva humanista es una forma, de retardar las soluciones más urgentes. El error de esta concepción es tan nefasto como el error de su contrario, el de la concepción falsa de humanismo, que ve en la tecnología la razón de los males del hombre moderno. Y el error básico de ambas, que no pueden ofrecer a sus adeptos ninguna forma verdadera de compromiso, está en que, perdiendo ellas la dimensión de la totalidad, no perciben esta obviedad: que humanismo y tecnología no se

excluyen. No perciben que el primero implica la segunda y viceversa. Si mi compromiso es realmente con el hombre concreto, con la causa de su humanización, de su liberación, no puedo por ello mismo, prescindir de la ciencia ni de la tecnología, con las cuales me vaya instrumentando para mejor luchar por esta causa.

Por ello también, no puedo reducir al hombre a mero objeto de la técnica, a un autómata manipulable.

Casi siempre, técnicos de buena voluntad, sin embargo ingenuos, se dejan llevar por la tentación tecnicista, (mitificación de la técnica) y, en nombre de lo que llaman "necesidad de no perder tiempo", intentan, verticalmente, reemplazar los procedimientos empíricos del pueblo (campesinos, por ejemplo) por su técnica.

Parten del presupuesto verdadero, "de que es, no sólo necesario sino urgente, aumentar la producción agrícola". Una de las "exigencias para lograrlo. Está en el cambio tecnológico que debe verificarse". Otro presupuesto válido.

Al desconocer, sin embargo, que tanto su técnica como los procedimientos empíricos de los campesinos son manifestaciones culturales, y desde este punto de vista, ambas válidas, cada una en su marco, y que, por ello, no pueden aquellos ser mecanicistamente reemplazados, se equivocan y ya no pueden comprometerse.

Terminan, entonces, por caer en esta contradicción irónica: "para perder tiempo", lo que hace es perderlo.

Deformados por su acriticidad, no son capaces de ver el hombre en su totalidad, en su quehacer-acción-reflexión que se da siempre en y sobre el mundo. Por el contrario, más fácil será para lograr sus objetivos, ver el hombre como una "olla" vacía que vayan llenando. ([5] A propósito de esta falsa concepción de la educación y de la existencia, ver del autor: "La concepción bancaria" de la educación y la deshumanización. La concepción problematizadora de la educación y la humanización"), con sus "depósitos" técnicos. Pero al desarrollar de esta forma su acción, que tiene su incidencia en este "hombre-Olla", podemos melancólicamente preguntar: ¿Dónde está su compromiso verdadero con el hombre, con su humanización?

Hay sin embargo, todavía, en nuestros países, una sombra que permanentemente amenaza el compromiso verdadero. Amenaza que se concretiza en la inautenticidad del compromiso. Estamos refiriéndonos a la alienación (o enajenación) cultural que sufren nuestras sociedades.

([6] De algún tiempo a esta parte, las sociedades latinoamericanas empiezan a ponerse en prueba históricamente. Algunas, más que otras. Empiezan a intentar una vuelta sobre sí mismas, lo que las lleva a auto-objetivarse y, así, descubrirse alienadas. Si este descubrimiento no significa todavía la desalienación —y admitirlo sería asumir una postura idealista— es, sin embargo, motivador para que la sociedad entre en la búsqueda de su concretización).

Con el punto de decisión económica y cultural, en gran parte, fuera de ellas; sociedades, por lo tanto, de economía periférica, dependiente, exportadoras de materias primas e importadoras, no solamente de productos manufacturados, sino de ideas, de técnicas, de modelos, son estas sociedades "seres para otro".

De esta forma, el primer grande obstáculo que se plantea en estas sociedades al compromiso auténtico se encuentra en la inautenticidad de su propio ser dual. Estas sociedades son ellas y no son todavía ellas mismas.

En la medida en que, en gran parte, para solucionar sus problemas, importan técnicas y tecnologías, sin la debida "Reducción sociológica" ([7] Ramos Guerreiro. "A Rebucás Sociológica" ISEB RIO) de éstas a sus condiciones objetivas, (no necesariamente idénticas a las de sociedades metropolitanas donde se desarrollaron estas tecnologías importadas), no pueden proporcionar las condiciones para el compromiso auténtico.

No hay técnicas neutras que puedan ser transplantadas de un contexto a otro. La alineación del profesional no le permite percibir esta obviedad.

Su compromiso se deshace en la razón en que el instrumento para su acción es un instrumento ajeno y a veces antagónico a su cultura.

([8] Esta es la razón porque defendemos, para becados nacionales que vayan a estudiar en cursos de formación o de

perfeccionamiento a centros extranjeros de otro nivel económico y tecnológico, un curso previo y profundo, en su país, sobre su realidad histórica, económica, social y cultural, sobre las condiciones concretas de su actuar, etc. Muchos de los jóvenes becados latinoamericanos, al volver a sus países, se sienten como extranjeros frustrados o refuerzan el número de los transplantadores de experiencias de otro espacio, y de otro tiempo histórico. Son más compromisos inauténticos).

El alienado, sea o no profesional, poco importa, no distingue el año del calendario del año histórico. No percibe que hay una no contemporaneidad del coetaneo.

Todas esta manifestaciones de la alienación y otros más, cuyo análisis detenido no nos cabe aquí hacer, explican la inhibición de la creatividad en el período de la alienación. Esta, de modo general, provoca una timidez, una inseguridad, un miedo de correr el riesgo de la aventura de crear, sin lo cual no hay creación. En lugar de este riesgo que debe ser corrido (la existencia humana es riesgo) y que también caracteriza la valentía del compromiso, la alienación estimula el formalismo que funciona como especie de ciclo de seguridad.

De ahí que el hombre alienado, inseguro y frustrado, quede más en la forma que en el contenido; vea las cosas más en la superficie que en su interioridad.

Su "pensamiento" no tiene fuerza instrumental porque no nace de su contexto para volver a él. Se constituye en la nostalgia de mundos ajenos y distantes. Su "pensamiento", por fin, no tiene fuerza ni para su mundo, puesto que de él no ha nacido, ni para el otro, el mundo imaginario de su nostalgia.

De esta forma, ¿cómo comprometèrse?

En el momento, sin embargo, en que la sociedad se vuelve sobre sí y se inscribe en la búsqueda difícil de su autenticidad, comienza a dar señales inequívocas de preocupación con su proyecto histórico.

Cuanto más crece esta preocupación, más se torna favorable el clima para el compromiso.

Estamos convencidos de que el momento histórico de Chile exige de sus profesionales una seria reflexión sobre su realidad, que se transforma rápidamente de la cual resulte su insersión

en ella. Inserción que, siendo crítica, es compromiso verdadero. Compromiso con los destinos del país. Compromiso con su pueblo. Con el hombre concreto chileno. Compromiso con el ser más de este hombre.

Si en una sociedad preponderantemente alienada, el profesional, por la naturaleza misma de la sociedad jerárquicamente estructurada, es un privilegiado, en una sociedad que está abriéndose, el profesional es un comprometido o debe serlo.

Huir a la concretización de este compromiso es no sólo negarse a sí mismo, sino negar al proyecto nacional.

AL COORDINADOR
DE UN CIRCULO DE CULTURA

Para que usted pueda ser un buen Coordinador de Círculo de Cultura necesita, antes de todo, tener fe en el hombre. Creer en su posibilidad de crear, de cambiar las cosas. Usted precisa amar. Necesita estar convencido de que el esfuerzo fundamental de la Promoción como de la educación, es la liberación del hombre, nunca su "domesticación". Y que esta liberación empieza en la medida en que el hombre reflexiona sobre sí y sobre su condición en el mundo en que y con el cual está. En la medida en que concientizándose, se inserta en la Historia, como sujeto.

Un Círculo de Cultura no es una escuela, en el sentido tradicional, en que un profesor, casi siempre convencido de su saber, que él absolutiza, da clases a alumnos, pasivos y dóciles, cuya ignorancia él también absolutiza.

Un círculo de Cultura es un diálogo vivo y creador, en el cual todos saben algo e ignoran algo y buscan, juntos saber más.

De ahí que usted Coordinador de un Círculo, tenga que ser humilde, para que pueda promoverse con el grupo, en lugar de perder la humildad y pretender promover el grupo, una vez que se juzga "promovido".

Durante las discusiones, haga lo posible para que todo el grupo participe. Procure aprender el nombre de los participantes del grupo, y evite referirse a ellos con expresiones tales como: usted, etc.

Al hacer preguntas, diríjase siempre al grupo, a no ser cuando deba motivar a alguien menos activo entre ellos.

De cualquier manera, sin embargo, haga primero la pregunta y solamente después diríjase a la persona a quien quiera motivar.

Durante las discusiones, aproveche las respuestas reformulando nuevas preguntas al grupo. Intégrese con el grupo. En lo posible hágase uno entre ellos. Jamás hable mucho de sus experiencias personales, excepto cuando tengan algo de interés para la discusión.

Aunque la temática codificada tenga un contenido que usted conoce, no se esclavice a él, al punto de forzar al grupo a seguirlo. Esto quiere decir que debemos respetar la "representación" que él tenga de las situaciones presentadas. Es casi seguro que el grupo, delante de una situación presentada, empiece por describirla en función de su experiencia existencial, que no es o puede ser, exactamente la del coordinador. Su papel es buscar junto con el grupo el aprofundizamiento del análisis hasta que la situación presentada, problematizada, ahora, sea criticada.

No se anticipe al grupo en la descodificación. Su tarea no es descodificar por el grupo, sino coordinar la discusión...

En todo grupo hay siempre algunos que hablan de más y otros que hablan poco. Estimule a ambos a llegar al equilibrio.

Es importante e indispensable, que usted esté convencido de que de cada reunión con su grupo, saldrán usted y él, enriquecidos. Para esto es necesario que busque una postura crítica. Cuanto más usted y su grupo se inclinen a la problematización de las situaciones, tanto más serán críticos. Esta postura que debe ser ejercida por usted y su grupo, superará la conciencia ingenua, que se caracteriza por perderse en la periferia de los problemas, convencida de haber llegado a su esencia.

SUGERENCIAS PARA LA APLICACION DEL METODO EN TERRENO

Estas sugerencias las dividiremos en dos grupos; el primero sugerencias de orden práctico, inmediato y el segundo comprenderá consideraciones de alcance más general.

1.—SUGERENCIAS PRACTICAS.

a) Antes de iniciar un Círculo de Cultura es recomendable que el Coordinador "explore", por decirlo así, la composición y estructura del grupo con el que va a actuar. Esto con la finalidad de evitar problemas como éste: Supongamos que haya una persona que sea un líder o cacique de la comunidad donde se va a aplicar el Método; el carácter libre del Círculo de Cultura, donde todo el mundo debe poder dialogar y criticar libremente podría ser perturbado por la presencia de una persona autoritaria como la descrita. Si existe tal líder el Coordinador debe encontrar la forma de neutralizarlo (un método podría ser interesar a esta persona en la existencia y las características del Círculo. Es innecesario decir que esto debe hacerse con prudencia).

b) Para iniciar un Círculo de Cultura el Coordinador, una vez motivado el grupo, fijada la fecha y explicando en forma muy breve lo que se intenta hacer (no se debe *definir* el Círculo de Cultura, ya veremos el por qué de esto), puede comenzar su trabajo. Después de descodificados tres o cuatro cuadros *con* los campesinos, el Coordinadr detiene la descodificación y pregunta "qué es lo que estamos haciendo aquí".

Y *de* esta discusión debe nacer la "definición" del Círculo de Cultura (una reunión en la que, propiamente hablando, no hay alumnos ni profesor, en la que *todos juntos* buscan aprender algo nuevo, develar el sentido del mundo y el de sus propias vidas, su lugar en la historia, la sociedad, etc.).

c) Para abrir una discusión el Coordinador puede hacerlo de dos modos diversos que no se excluyen y que se pueden utilizar sucesivamente (ora uno, ora el otro):

I) Puede abrir la discusión en la forma clásica, preguntando "¿qué vemos aquí?".

II) Para evitar la monotonía de este procedimiento el Coordinador puede abrir la discusión planteando un problema sobre un elemento, una acción, un personaje, etc. del cuadro; este problema debe naturalmente ser conexo con el contenido fundamental del cuadro, pero no debe apuntar inmediatamente a su idea central: esto haría superfluo el trabajo de descodificación. Dicha idea fundamental debe ser descodificada *por los propios campesinos;* el papel del Coordinador debe ser aquí solo de colaboración, (preguntar por ejemplo "¿qué está haciendo este hombre en el cuadro?", de la descripción o definición de su acción debe resultar la finalidad de esta, su "¿por qué?" etc.)

d) ¿Cómo debe proceder el Coordinador ante un grupo que sólo describe?

En primer lugar es muy difícil, que un grupo como tal *sólo* describa pero en el supuesto que esto suceda el Coordinador debe extraer de la descripción un elemento *problemático* que puede plantear al grupo. Por ejemplo: después de una descripción el Coordinador puede decir: "muy bien, perfecto, pero ¿por qué este hombre está haciendo eso ahí?" etc.

e) ¿Cómo debe proceder el Coordinador ante un grupo que por problematizar demasiado diluye la discusión y se va por las ramas al tratar de abarcar demasiados temas a la vez?

En este caso el Coordinador debe proceder del siguiente modo: cuando lo juzgue necesario detiene la discusión hace un síntesis lo más clara posible (si puede utilizando un pizarrón o pizarra), delimitando los puntos principales de la discusión. Y al hacer esto está centrando la discusión sobre un número

limitado de temas. Enseguida propone al grupo una reflexión sobre las ideas que ellos mismos lanzaron a la discusión. Una vez obtenida claridad sobre estos puntos precisos, realiza la síntesis final y puede ya seguir adelante (no debe olvidar que al hacer todo esto su acción debe trasparentar su profundo respeto por las personas que propusieron sus ideas).

f) ¿Cómo puede proceder el Coordinador ante personas que se niegan a hablar? En general el Coordinador debe subrayar fuertemente el hecho (por lo demás, absolutamente verdadero, de que en una discusión, todos tenemos algo que aportar, en razón de que todos tenemos una experiencia vital, vivida o existencial de la que siempre resulta un conocimiento (cualquiera que sea su forma o categoría, su validez, etc. etc.). Y puesto que esto es así el Coordinador debe indicar que *todos* debemos participar en la discusión para no negar a los demás nuestra propia riqueza de experiencia. Después de esto puede plantear la pregunta en general y luego dirigirse directamente a las o la persona que no hablan. Al hacer esto, es decir al dirigirse directamente a la persona que no participa debe hacerlo con el máximo de delicadeza porque tal vez la razón que inhibe a esa persona y le impide su participación en los debates sea su timidez; una interpelación demasiado dura o directa podría tener un efecto contrario al que se persigue. Otra posible causa de su no participación podría ser su falta de interés; sería entonces labor del Coordinador observar cuidadosamente a la o las personas que no participan hasta averiguar cuales son los temas que le o les interesa más. Este mismo objetivo se puede lograr conversando privadamente con estas personas antes o después de la realización de una sesión del Círculo de Cultura. Una vez conocidos estos intereses será más sencillo lograr la participación activa de estas personas en las discusiones del grupo.

g) Si dos personas se tranza en una discusión personal el Coordinador puede poner al grupo entero en el papel de juez y pedirle a sus componentes que ellos juzguen si una empresa en común, que busca el bien de todos, como es un Círculo de Cultura puede ser obstaculizada por discusiones de orden puramente personal. Es obvio que esto debe hacerse con el mayor tacto posible.

h) Es básico que el Coordinador haga cada cierto tiempo una síntesis, un resumen de lo que se ha conversado y discutido (insistimos que esta síntesis debe hacerse, en lo posible, en un pizarrón o pizarra, aún cuando los participantes del Círculo sean analfabetos: ellos hacen la síntesis oral y el Coordinador la transcribe). Esto debe hacerlo el Coordinador cuando él sienta que, mediante y en la discusión, se han madurado los problemas y se ha preparado la síntesis, que está ya implícita; él solo debe hacerla explícita (o también puede hacer esto para obviar el peligro que se vio en el punto e). En esto no puede haber reglas rígidas o mecánicas sino que el Coordinador debe hacer uso de su criterio personal.

i) Es muy conveniente que, para evitar la "especialización" del Círculo de Cultura, cada cierto tiempo el Coordinador lleve al Círculo un trozo de un artículo de diario, revista, libro, etc., que él conozca bien y que tenga directa atingencia con el tema que se ha tratado en alguna de las discusiones, lo lea ante el grupo y lo someta a discusión. De este modo no sólo puede comprobar los progresos de su grupo sino mostrarles que nadie puede leer nada en forma puramente pasiva, que no hay que creer lo que se lee *porque* está escrito en tal o cual diario, revista o libro. En resumen: que el leer es una faena crítica y creadora, un diálogo entre el autor y el lector. Por último con esto se evita el peligro de que los campesinos se "pongan en postura crítica" sólo cuando se reúnen en una actitud que deben asumir en cada momento de su vida diaria.

j) Si el tema nuevo que se va a discutir proviene de alguna sugerencia de los mismos campesinos, el Coordinador debe decirle y llamar la atención sobre el hecho de que él o los temas que se van a discutir provienen del pueblo mismo. Esto, esperamos, surtirá el efecto de que los participantes en el Círculo de Cultura se sientan efectivamente incorporados a él como sujetos, no como objetos pasivos.

k) Si se le dirigen al Coordinador preguntas como si él fuese una autoridad, lo que es muy probable por los patrones culturales del campesino, el Coordinador debe retomar la pregunta y devolverla al grupo, buscando que la responda el grupo mismo. Una vez producido esto, él puede decir: "yo habría

respondido lo mismo", subrayando siempre que él forma parte, al igual que todos los demás, de un grupo que busca la verdad; que en este grupo todos tienen los mismos títulos para buscarla porque todos "saben" en virtud de su experiencia vital o existencia. El Coordinador no debe ptrder nunca de vista que su actitud a este respecto debe ser extremadamente cuidadosa y autocrítica. Por aparecer él como un funcionario de gobierno, de otra clase social que los campesinos etc., etc., la tendencia natural de ellos será considerarlo como una "autoridad", como alguien que "sabe" y cuya opinión por lo tanto es definitiva. Su actitud, pues, debe hacer que esta tendencia del campesino ceda paulatinamente para finalmente desaparecer.

l) Si la opinión del Coordinador fuese tomada como materia de discusión es decir, se apartaran de la idea codificada en el cuadro para discutir lo que dijo el Coordinador, por considerar que la opinión de éste por ser "autoridad" es más interesante que el cuadro, el Coordinador debe permitir esto (desde que él no es, por principio, "autoridad" y para provocar una inhibición en el grupo) y participar él mismo en la discusión, buscando vincular dicha discusión con el contenido del cuadro que se estaba descodificando; para evitar la dispersión del contenido de la discusión; puede también recurrir a la síntesis que ya hemos mencionado. Una vez terminado esto está libre para proseguir su tarea.

2.—SUGERENCIAS DE ORDEN GENERAL.

Si el Círculo de Cultura es un diálogo, debemos intentar, cumplir los siguientes requisitos fundamentales:

a) Que haya, por parte del grupo, una participación creadora general. Si esto debe existir el Coordinador *no* debe proceder a *descodificar él mismo* los cuadros ni actuar de tal modo que por anticiparse a la descodificación que los participantes deben hacer, les de prácticamente *hecha* la descodificación. Igualmente debe actuar de modo tal que la discusión o debate del grupo no sea monopolizada por dos o tres de los participantes. (Esto puede hacerlo recurriendo al procedimiento indicado en el punto e de la 1ª parte).

b) El Coordinador debe tener siempre presente que su

labor es *meramente provocar* y orientar o coordinar la discusión del grupo, discusión que debe nacer *de ellos;* el papel del Coordinador no es pues conducir o guiar de cualquier modo al grupo sino simplemente favorecer su expresión libre y espontánea (lo cual no quiere decir que, al final del debate, no pueda resumir lo más sistemáticamente posible los hallazgos efectuados en la discusión). Ahora bien, el Coordinador si bien no es "propietario" del grupo, tampoco está fuera de él; esto significa que él también tiene derecho a expresarse libremente, a manifestar su opinión. Pero esto sólo puede hacerlo cumpliendo con dos condiciones fundamentales:

I) Cuando haya ya creado la atmósfera de confianza suficiente para que todos los miembros del grupo puedan expresarse sin inhibiciones o temor ridículo. Y,

II- Esto debe hacerlo de modo tal que, lo que él dice aparezca como una opinión personal, como una opinión más, dentro de las muchas otras que surgen en el curso de un debate. Su opinión no debe aparecer nunca como una *imposición* al grupo el cual tiene el derecho de criticar o poner en duda lo que afirma el Coordinador. Esto es algo por lo demás sabido y sobre lo cual se ha insistido mucho pero que por su importancia debe estar siempre presente en el espíritu de los Coordinadores. Es un problema de conducta *objetiva;* la intención *subjetiva* del Coordinador puede ser la mejor del mundo pero su manera de hablar, de dirigirse a la gente etc., puede ser autoritaria e inhibidora del diálogo. De aquí la importancia de que el Coordinador se autoexamine constantemente y trate de evaluar el efecto que su conducta produce en el grupo. Si esto da origen a una discusión *sobre* su opinión (lo que puede llevar lejos del cuadro que se está descodificando), el Coordinador puede recurrir al procedimiento indicado en el punto 1 de la primera parte y subrayar una vez más de que no hay razón para que se discuta sobre *su* opinión, en lugar de discutir directamente sobre el cuadro porque es es un participante más del grupo y no una "autoridad".

c) El Coordinador no debe presentar la materia que se descodificará (los "cuadros") como si fuese una especie de juego de adivinación (como lo sería en el siguiente ejemplo; Coordi-

nador "esto que vemos ahí es un ár..."; Campesinos: "árbol"). Sino que es necesario que haga patente desde un comienzo que se trata de la *problematización* de un tema, de algo que puede aparecer al principio como algo obvio o evidente. No hay que olvidar nunca que se trata de un ejercicio libre y crítico de las conciencias; de un trabajo crítico de las conciencias que buscan desentrañar juntas el sentido de una realidad dada, que es *verdaderamente problemática*. Hay algo que debe quedar claro: la descripción *en sí* no tiene nada de malo (una excelente discusión puede ser motivada por una mala descripción); además es natural que un grupo *comience* por describir; el peligro es la *pasividad*, que el grupo se *quede solamente* en la descripción. Aquí se hace necesario la actitud y actividad descrita más arriba.

d) Dada una respuesta por el grupo a un elemento cualquiera de la situación problemática, no aceptar nunca esta respuesta como definitiva, sino *problematizar* la respuesta y devolvérsela al grupo en forma de una nueva pregunta que suscite o provoque una nueva y más profunda discusión; por ejemplo: suponiendo que se esté descodificando un cuadro en el que aparezcan un hombre y un perro y a la pregunta clásica ¿qué vemos aquí?, los campesinos respondan "dos cazadores", el Coordinador debe repetir la respuesta pero modificándola, introduciéndole un nuevo elemento problemático diciendo: "muy bien", ¿pero en qué se distinguen el uno del otro? Debe proceder así en lugar de aceptar pasivamente la respuesta y decir "muy bien, ¿y qué vemos además de los dos cazadores?". Obviamente este ejemplo se puede considerar desde otro ángulo: dada la misma respuesta se puede reformularla, ampliarla y profundizarla de muy distintas maneras; por ejemplo decir: "muy bien pero, ¿por qué cazan?" y hacer surgir el concepto de necesidad (que provoca el trabajo y todos los problemas conexos con él) como opuesto al de diversión (no es lo mismo cazar por diversión que hacerlo por necesidad de alimentarse); se puede hacer ver el papel de la diversión en la vida humana etc., etc. Retomemos la primera interpretación del ejemplo dado: si a la respuesta reformulada como pregunta; "muy bien", pero, "¿en qué se distinguen el uno del otro?" los campesinos responden: "en que uno (el hombre) es inteligente y el otro no"

la discusión se amplía y profundiza considerablemente (siguiendo otra línea de pensamiento que en la segunda interpretación del ejemplo); a partir de esto se pueden discutir los siguientes temas:

I. La o las diferencias entre la inteligencia animal y la inteligencia humana.

II. Partiendo de esto, las diferencias existentes entre las formas de existencia o de vida de ambos tipos de seres (la influencia o determinación que ejercen el instinto y la inteligencia sobre la "forma de vida" de ambos seres).

III. Las semejanzas o diferencias entre la forma de "trabajo" de ambos seres.

IV. Las diferencias que existen entre la forma de vida social del hombre y el animal, etc., etc.

Como se ve fácilmente por estos ejemplos la tarea de plantear los problemas a partir de las propias respuestas de los campesinos no es realmente tan difícil.

e) El estado de ánimo, la disposición ideal de un Coordinador para enfrentar su trabajo es no considerarlo como algo mecánico; al Círculo de Cultura se debería llegar sin la sensación de que él es el que "sabe", el que va a "desarrollar un programa" que por supuesto él ya conoce y los campesinos no. El Coordinador debe enfrentar su trabajo con el grupo participante del Círculo con un espíritu de aventura, de ser desafiado por la curiosidad y el espíritu crítico del grupo; ambos en una tarea común que encierra riesgos y sorpresas, que entraña un positivo acrecentamiento del saber o del conocimiento del Coordinador; la discusión puede abrir para él tanto o más que para el campesino, nuevos horizontes, el descubrimiento de relaciones desapercibidas hasta entonces etc., etc.

f) Uno de los requisitos fundamentales de un buen Coordinador es la humildad: si rige durante la discusión un tema que el Coordinador conoce poco o en el cual no se siente seguro, el Coordinador debe reconocer y asumir no-saber y pedir a los participantes del Círculo que busquen aclarar junto con él el problema. Incluso debe sugerirles que continúen la reflexión sobre el tema fuera del Círculo de Cultura, en sus hogares y afirmar que él hará lo mismo. En la reunión inme-

diatamente siguiente el Coordinador pondrá de nuevo en discusión el tema ya enriquecido y madurado en y por la reflexión de todos. (Este punto fue tocado en la primera Circular Informativa que se envió, por lo que se ruega una atenta relectura de dicha Circular).

([1] En realidad esta actitud arriba descrita (la humildad) no se debe limitar sólo a reconocer su no-saber en un tema específico *sino que debe ser la actitud primaria y corriente del Coordinador.* Su papel debe ser sólo el de darle a la discusión *(a la discusión, no a los campesinos)* un esquema lógico, de tiempo en tiempo; de modo que no se diluya la discusión y al fin no se saque nada en claro. El es parte integrante de un grupo que busca la verdad y es sólo una especie de sistematizador de esta búsqueda. (Dada la importancia de este punto se enviará, en poco tiempo más, documentación específica).

EXTENSION O COMUNICACION

INDICE

CAPITULOS

INTRODUCCION.

I *Acercamiento semántico al término extensión.*

II *El equívoco gnoseológico de la extensión.*

III *Extensión e invasión cultural — una crítica que se impone.*

IV *Reforma Agraria, cambio cultural y educación.*

V *¿Extensión o comunicación?*

VI *La educación como una situación gnoseológica.*

INTRODUCCION.

El autor pretende, con este estudio, intentar un análisis comprensivo de la labor del agrónomo, llamado equivocadamente "extensionista", como educador. Pretende resaltar su indiscutible e importante tarea junto a los campesinos (y *con* ellos) que no se encuentra verdaderamente indicada en el concepto de "extensión".

El trabajo constará de seis capítulos, cuya secuencia, de tema a tema, el autor espera que exista.

Partiendo del análisis semántico del término extensión, pasando por la crítica a su equívoco gnoseológico, deteniéndose en consideraciones a propósito de la "invasión cultural"; discutiendo la reforma agraria y el cambio; oponiendo a la extensión, la comunicación, discute, finalmente, el autor la educación como una situación gnoseológica, en cuya práctica, la "asistencia técnica" se hará realmente funcional.

El autor reconoce las limitaciones de su estudio, que considera fundamentalmente aproximativo. Una de ellas podría ser explicada, tal vez, por el hecho de ser él un educador y no un agrónomo-educador.

Sin embargo, su experiencia, en el campo no solamente de la alfabetización de adultos, asociada al proceso de la concientización, sino en la post-alfabetización, en la cultura popular, en áreas urbanas y rurales, lo anima a hacerlo.

Además, si el trabajo del agrónomo, en el campo aquí discutido, es pedagógico, no le parece al autor extraño que reflexione sobre él, esforzándose por aclarar sus marcos generales.

Hoy, probablemente más que ayer, le parece al autor impostergable que se discuta, interdisciplinariamente, la asistencia técnica, teniendo al hombre, a quien sirve, como centro de la discusión. Pero, no a un hombre abstracto, sino al hombre concreto, que no existe sino en la realidad también concreta, que lo condiciona.

Esta es la razón por la cual, necesariamente, esta discusión, al tener al hombre en su centro, se prolongará hacia la realidad, puesto que, sin esta, no es posible aquél, y sin él, no es posible la realidad, en cuanto tales.

Finalmente, parece necesario al autor ofrecer este ensayo no como una "última palabra" sobre el tema, sino como una presentación agrupada de sus ideas actuales que permitan dialogar, con la esperanza de que el aporte de quienes se interesen, favorezca un mayor esclarecimiento en beneficio de los reales sujetos de toda acción educativa: los hombres que trabajan la tierra para su propia realización humana.

I CAPITULO

Acercamiento semántico al término "extensión"

La primera preocupación que se nos impone al empezar este estudio es someter la palabra extensión a un análisis crítico.

Desde un punto de vista semántico, sabemos que las palabras tienen un "sentido de base" y un "sentido contextual". Es el contexto donde se encuentra la palabra el que delimita uno de sus sentidos "potenciales o virtuales", como los llama Pierre Guiraud (1). (1) Pierre Guiraud — La Semántica, Fondo de Cultura — Breviarios 1965 — Pág. 28).

Así es que, en cada uno de los contextos siguientes, la palabra extensión tiene un sentido específico:

"Esta oficina tiene tres metros de *extensión*".

"El color tiene, como esencia, la *extensión* del cuerpo". "La *extensión* del término *extensión* fue uno de los temas anali-

zados en la semana de estudios". "La palabra estructura que, por su etimología, se ligó inicialmente a lo arquitectónico, sufrió una *extensión* significativa y pasó a ser empleada en economía, lingüística, psicología, sociología", etc. "Pedro es agrónomo y trabaja en *extensión*".

El sentido del término extensión, en este último contexto, constituye el objeto de nuestro estudio. Más que en cualquiera de los casos ejemplificadores, el término extensión, en la acepción que nos interesa aquí, —la del último contexto— indica la acción de extender en su regencia sintáctica de doble complementación: extender *algo* a o *hacia* alguien, (o hacia un espacio).

Quien extiende, extiende alguna cosa (objeto directo de la acción verbal) *a* o *hacia* alguien (o *hacia* un espacio) —(objeto indirecto verbal) — el que recibe el contenido del objeto de la acción verbal.

El término extensión, en el contexto: Pedro es agrónomo y trabaja en extensión (el término agrónomo del contexto hace que se subentienda el atributo *agrícola* del término extensión), significa que Pedro ejerce profesionalmente una acción que se da en una cierta realidad la realidad agraria, que no existiría como tal si no fuera por la presencia humana en ella. Su acción es, pues, la del extensionista; la de quien extiende algo hacia alguien (o *hacia* un espacio). En el caso del extensionista agrícola jamás se podría pensar que la extensión que ejecuta, que su acto de extender, pudiera tener el sentido que, en esta afirmación, tiene el mismo verbo: Carlos extendió sus manos al aire.

Por el contrario, lo que busca el extensionista no es extender sus manos sino sus conocimientos, sus técnicas. Pero, hacia *qué* se extienden sus conocimientos y sus técnicas? En un "asentamiento" de la reforma agraria chilena, por ejemplo, que esté sufriendo el fenómeno de la erosión, que obstaculiza su productividad, la acción extensionista, se dirige directamente hacia el área erosionada o hacia los asentados que se encuentran mediatizados por la realidad de su asentamiento, en la cual se verifica el fenómeno de la erosión?

Si su acción extensionista se diera directamente sobre el fenómeno o sobre el desafío, en este caso, de la erosión, sin considerar, siempre, la presencia humana de los asentados, el

concepto de extensión, aplicado a su acción, no tendría sentido.

Pero, precisamente porque su acción de extensión se da en el dominio de lo humano y no de lo natural, lo que vale decir que la extensión de sus conocimientos y de sus técnicas se hace a los hombres para que puedan transformar mejor el mundo en que están, el concepto de extensión tampoco tiene sentido, desde el punto de vista humanista. Y no de un humanismo abstracto sino concreto, científico.

Recurramos una vez más al análisis lingüístico.

Los estudios modernos de Semántica recibieron una contribución importante de Trier, ([2] Ver Pierre Guiraud — Obra citada) representada en su teoría de los "campos lingüísticos".

Anteriormente, Saussure, ([3] Ferdinand de Saussure — Curso de Lingüística General", Losada S. A. B. Aires) había subrayado la dimensión estructural de las lenguas. Para Saussure, las lenguas no pueden ser entendidas a no ser como sistemas, y es como y porque son sistemas, que se desarrolla en ellas una solidaridad indiscutible entre sus términos en cada unidad lingüística, implica también que sólo es posible la "comprensión" de la significación de estos términos mientras estén "dinámicamente presentes en la estructura".

De este modo, Saussure abre caminos altamente significativos para toda investigación lingüística y semántica posterior.

Trier retoma, de cierta manera, los pasos de Saussure, y desarrolla su concepto de "campos lingüísticos", en que las palabras se encuentran en relación estructural de pependencia las unas con las otras.

"Las palabras forman, de esta manera —dice Pierre Guiraud— ([4] Pierre Guiraud — obra citada — pág. 74) analizando la concepción de los "campos lingüísticos" de Trier, un "campo lingüístico" que abarca un campo conceptual y expresa una visión del mundo, que permiten reconstruir".

Aunque el concepto de "campos lingüísticos" de Trier constituya, dice todavía Guiraud, "la gran revolución de la semántica moderna", viene sufriendo críticas y superaciones de otros lingüistas. Todos, sin embargo, basados en la dimensión estructural de las lenguas, observadas por Saussure.

Nos interesa, en el análisis somero que estamos haciendo,

la concepción de "campos asociativos" de Bally, discípulo de Saussure. Según este autor dentro de una unidad estructural lingüista, se establecen relaciones asociativas que se van desdoblando entre los campos significativos de los varios términos.

Intentaremos un análisis de este tipo, teniendo como objeto el término extensión. Al hacerlo, buscando desentrañar las dimensiones de su "campo asociativo", fácilmente seremos inducidos a pensar en:

Extensión—Transmisión.

Extensión—Sujeto activo (por que trasmite).

Extensión—Contenido (que es elegido por quien trasmite).

Extensión—Recipiente (del contenido).

Extensión—Entrega (de algo que es llevado por un sujeto que que se halla por "detrás del muro" a quienes se encuentran "más allá del muro" "fuera del muro". De ahí que se hable de actividades extra muros).

Extensión—Mesianismo (por parte de quien extiende).

Extensión—Superioridad (del contenido de quien entrega).

Extensión—Inferioridad (de quienes reciben).

Extensión—Mecanicismo (en la acción de quien extiende).

Extensión—Invasión cultural (a través del contenido llevado, que refleja una visión del mundo de quienes llevan, que se superpone a la de quienes pasivamente reciben).

Nos parece todavía que la acción extensionista implica, cualquiera sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten quienes la hacen, de ir hacia la "otra parte" del mundo para, a su manera, "normalizarla" Para hacerla más o menos semejante a su mundo.

De ahí que, en su "campo asociativo", el término extensión se encuentre en relación significativa con *transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, etc.*

Y todos estos términos involucran acciones que, transformando el hombre en "cosa", lo niegan como un ser de la trans-

formación del mundo. Además de negar, como veremos, la formación y la constitución del conocimiento auténtico. Además de negar la acción y la reflexión verdaderas a quienes son objeto de tales acciones.

Podrá decirse que la extensión no es esto; que la extensión es educativa. Por ello es que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su "campo asociativo" de significación. De este análisis resulta claro que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo y liberador. Con esto no queremos negar al agrónomo, que actúa en este sector, el derecho de tener el deber de ser un educador-educando (5), con los campesinos, educandos-educadores. Por el contrario precisamente porque estamos convencidos de que éste es su deber, de que ésta es su tarea, tarea de educar y de educarse, no podemos aceptar que su labor sea rotulada por un concepto que la niega.

([5] A propósito de la contradicción educador-educando de cuya superación resulta: no más educador del educando; no más educando del educador, sino educador-educando con educando-educador, ver Paulo Freire: "La concepción bancaria de la educación y la deshumanización; la concepción problematizadora de la educación y la humanización").

Podrá decirse, también, que esto es un purismo lingüístico, incapaz de afectar la esencia misma del quehacer extensionista. Además de desconocer lo que podremos llamar la fuerza operacional de los conceptos, al hacer uno esta afirmación, implica su insistencia en no querer reconocer la connotación real del término extensión.

Es esta fuerza operacional de los conceptos la que puede explicar que algunos extensionistas, aún cuando defienden la extensión como un quehacer educativo, no se encuentren en contradicción al afirmar: "*Persuadir* las poblaciones rurales a aceptar nuestra *propaganda* y aplicar estas posibilidades —se refiere a las posibilidades técnicas y económicas— es una tarea de las más difíciles y esta tarea es justamente la del extensionista que debe mantener contacto permanente con las poblaciones rurales". ([6] Willy Timmer, "Planejamento do Trabalho de Extencao Agrícola" Ministerio de Agricultura, Servico de Informacao Agrícola, Brasil — 1954 — p. 24. Los subrayados son nuestros).

Por más que podamos creer en las intenciones educativas del profesor citado —y la lectura de su texto nos ayuda a creer— no es posible, sin embargo, negar que él presente, como una tarea fundamental del extensionista, "persuadir las poblaciones rurales a aceptar nuestra *propaganda*".

A nosotros no nos es posible persuadir que aceptemos la persuación para la aceptación de la *propaganda* como una acción educativa. No vemos como se pueda conciliar la persuación para la aceptación de la propaganda con la educación, que sólo es verdadera, cuando encarna la búsqueda permanente que hacen los hombres, los unos con los otros, en y con el mundo en que están, de su SER MAS.

Persuadir, en el (texto citado), como propaganda, son términos que aparecen conciliados con la connotación fundamental que, desde un punto de vista semántico, encontramos en el término extensión. Jamás, por ello mismo, conciliables con el término educación.

A los campesinos, no hay que persuadirlos para que acepten la propaganda que, cualquiera sea su contenido: comercial, ideológico o técnico, es siempre domesticadora.

Persuadir implica, en el fondo, un sujeto que persuade, de ésta o de aquella forma, y un objeto sobre el cual incide la acción de persuadir. En este caso, el sujeto es el extensionista; el objeto, los campesinos. Objetos de una persuación que los hará más objetos aún de la propaganda.

Ni a los campesinos, ni a nadie, se persuade ni se somete a la fuerza mítica de la propaganda. A los hombres se les problematiza su situación concreta, objetiva, real, para que, captándola críticamente, operen, también críticamente, sobre ella.

Esta, sí, es la labor auténtica del agrónomo como educador; del agrónomo como un especialista que actúa con otros hombres sobre la realidad que los mediatiza.

No le cabe pues, desde una perspectiva realmente humanista, extender sus técnicas, entregarlas, prescribirlas; no le cabe persuadir ni hacer de los campesinos el blanco de su propaganda.

Como educador, su tarea corresponde al concepto de *comunicación*, no al de *extensión*.

II CAPITULO

La extensión y su equívoco gnoseológico

Nos parece obvio (sin embargo, discutámoslo) que, al establecer sus relaciones permanentes con los campesinos, el objeto fundamental del extensionista, en la labor de extensión, es intentar que éstos reemplacen sus "conocimientos", asociados a su acción sobre la realidad, por otros. Y éstos son los conocimientos del extensionista.

Como técnicos especializados en las relaciones hombre-mundo (tomando éste, desgraciadamente, en su sentido exclusivo de naturaleza) (7) de las cuales resulta la producción, desde hace mucho, los agrónomos percibieron la importancia indiscutible de su presencia junto a los campesinos para lograr la sustitución de sus formas de enfrentar la naturaleza.

En la medida en que los campesinos reemplacen formas empíricas de tratar la tierra, por otras, las de la ciencia aplicada, (que son las formas técnicas) necesariamente este cambio de cualidad en el proceso de enfrentamiento con la realidad, provocará el cambio, igualmente, de sus resultados.

La extensión agrícola aparece, entonces, como un campo especializado de cuyo quehacer se espera el logro de estos cambios.

En la primera parte de este estudio, al someter el término extensión a un anáisis semántico, al estudiar su "campo asociativo" de significación, verificamos la incompatibilidad conceptual entre él y una acción verdaderamente educativa.

La expresión "extensión educativa" es una contradicción en sus términos. Educar y educarse no es extender algo desde la "sede del saber" hacia "la sede de la ignorancia", para "salvar", con este "saber parche", a los que habitan en ésta.

([7] Veremos en el desarrollo de este estudio, lo funesto que es el no percibir que, de las relaciones hombre-naturaleza, se constituye el mundo propiamente humano, exclusivo del hombre, el mundo de la cultura y de la historia. Este mundo, en recreación permanente, a su vez condiciona su propio creador, que es el hombre, en sus formas de enfrentarlo y de enfrentar la naturaleza.

No es posible, pues, entender las relaciones de los hombres con la naturaleza, sin estudiar sus formas de actuar).

Por el contrario, educar y educarse es tarea de quienes saben que poco saben —por ello pueden llegar a saber más— en diálogo con quienes, casi siempre, piensan que nada saben, que éstos descubran que, pensar que nada saben, ya es una forma de saber que poco saben, y así, igualmente pueden saber más.

Estas consideraciones iniciales nos van acercando al tema central de esta segunda parte de nuestro trabajo, en que intentaremos una reflexión en torno de algo de real importancia para la labor del agrónomo-educador.

Discutiremos las relaciones hombre-mundo como parte constitutiva del conocimiento humano y, al hacerlo, constataremos la equivocación gnoseológica a la cual conduce el término extensión.

No será demasiado repetir algunas afirmaciones con la intención de aclarar mejor nuestro pensamiento.

En la medida en que, en el término extensión, está implícita la acción de llevar, de entregar, de transferir, de depositar algo a y en alguien, resalta en su concepto, una connotación indiscutiblemente mecanicista. Pero, como este algo que está siendo levado, transmitido, transferido (para ser, en última instancia, depositado en alguien —que son los campesinos)— es un conjunto de procedimientos técnicos, que implican conocimiento, que son conocimiento, se imponen las preguntas: conocer, es el acto a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe pacientemente un contenido de otro? Este contenido, que es conocimiento de, puede ser "tratado" como si fuera algo estático? Estará o no sometido el conocimiento a condicionamientos histórico-sociológicos? Si el sólo darse cuenta uno de las cosas no constituye todavía un "saber cabal", pues que aquel darse cuenta es de la esfera de la mera opinión (doxa), cómo enfrentar la superación de esta esfera por otra, en la que darse cuenta de las cosas se va prolongando en su desvelamiento, en la *razón* de las cosas?

La equivocación gnoseológica de la extensión está exactamente ahí: en que, si hay algo dinámico, en el concepto de extensión, ésta se reduce a la pura acción de extender (el extender en sí mismo) transformando lo *extendido* en *estático*. Tal vez se diga que la labor del agrónomo-educador, llamado extensionista, como la labor del agrónomo, en cualquier otro campo,

escapa al tipo de consideraciones y de análisis que estamos haciendo en este estudio. Esta sería una afirmación que sólo se explicaría desde un punto de vista de sentido estrictamente común.

La labor del agrónomo-educador, que es una labor que se da en el dominio de lo humano, implica un problema filosófico que no puede ser desconocido u olvidado, ni tampoco minimizado.

La reflexión filosófica se impone, en éste, como en otros casos. No es posible eludirla, puesto que la Extensión lo que pretende, básicamente, es sustituir una forma de conocimiento por otra. Y basta que estén en juego formas de conocimiento para que ya no sea viable dejar de lado una reflexión filosófica. Sigamos, por tanto, en nuestras reflexiones.

Conocer no es el acto a través del cual un sujeto transformado en objeto, recibe dócil y pasivamente, los contenidos que otro lo regala o impone.

El conocimiento (8) por el contrario, implica una presencia curiosa del sujeto frente al mundo. Implica su acción transformadora sobre la realidad. Implica una búsqueda constante. Implica invención y reinvención. Implica la reflexión crítica de uno sobre el acto mismo de conocer, por la cual se reconoce conociendo y, al reconocerse así, percibe, el cómo de su conocer y los condicionamientos a que está sometido su acto.

Conocer es tarea de sujetos, no de objetos. Y es como sujeto y solamente mientras sea sujeto, que el hombre puede realmente conocer.

En el proceso de aprendizaje sólo *aprende* verdaderamente, aquél que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por ello, "reinventarlo"; aquél que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas.

Por el contrario, aquél que es "llenado" por otro de contenido cuya inteligencia no percibe; de contenidos que contradicen la

---

([8] Erich Fromm "El corazón del hombre". Fondo de Cultura Breviarios — México, pág. 157. "Conocimiento significa que el individuo hace suyo lo que aprende, sintiéndolo, experimentando consigo mismo, observando a los demás y, finalmente, llegando a una convicción, y no teniendo una "opinión irresponsable").

forma propia de estar en su mundo, sin que sea desafiado, aquél no aprende.

Ahora bien, si conocer es actuar, es reflexionar sobre la propia actuación, es asumir, también, una postura crítica de sujeto cognoscente —cuyo término no es el sujeto cognoscible—, sino el otro sujeto cognoscente, mediatizados por el objeto cognoscible, no es sobre estas características que el concepto *extensión* nos induce a pensar.

Esta es la razón por la cual, si alguien, juntamente con otros, busca realmente el conocimiento, que implica esta dialogicidad de los sujetos en torno del objeto cognoscible, no hace *extensión* mientras que, si hace *extensión* no proporciona, en verdad, las condiciones para el conocimiento, puesto que su acción no es otra sino la de *extender* un "conocimiento" elaborado a quienes todavía no lo tienen, matando, de este modo, en éstos, la capacidad crítica para tenerlo.

En el proceso de la extensión, observado desde el punto de vista gnoseológico, lo máximo que se puede hacer es *mostrar*, sin *revelar* o *desvelar*, a los individuos una presencia nueva: la presencia de los contenidos extendidos.

La "aprehensión" de éstos, como mera presencia, por ello mismo no posibilita a quienes los aprehenden que los desvelen en su interdependencia. Al no hacerlo, no pueden verdaderamente conocer. Es que, la mera "aprehensión" de los objetos como de las cosas es un puro darse cuenta de ellos y no un conocerlos.

Ahora bien, el hombre, que no puede ser comprendido fuera de sus relaciones con el mundo, puesto que es un "ser en situación", lo es también del trabajo y de la transformación del mundo. El hombre es un ser de la "praxis"; de la acción y de la reflexión.

En estas relaciones con el mundo, a través de su acción sobre él, el hombre se encuentra marcado por los resultados de su propia acción.

Actuando, transforma; transformando ,crea una realidad que, a su vez, "envolviéndolo", condiciona su forma de actuar.

No hay, por ello mismo, posibilidad de dicotomizar el hombre del mundo, puesto que no hay el uno sin el otro.

A través de estas relaciones en que transforma y aprehende la presencia de las cosas (lo que no es todavía conocimiento

verdadero) que se va a constituir el dominio de la mera opinión o de la "doxa".

Este es el campo en que los hechos, los fenómenos naturales, las cosas, son *presencias* aprehendidas por los hombres, pero no desveladas en sus auténticas interrelaciones.

Afirmar, sin embargo, que los hechos, los fenómenos naturales, la realidad objetva, se les aparecen como *presencias*, cuyas interrelaciones auténticas no perciben, no significa que no establezcan relaciones entre ellos.

Lo que pasa es que, en el dominio de la "doxa", en que el hombre, repitamos ,se da cuenta simplemente de la presencia de las cosas, de los objetos, no hay un adentramiento en ellos que resulta siempre la percepción "óntica" de los mismos.

Esto no significa, tampoco, que los hechos, que los objetos, que se les dan como *presencias*, no sean percibidos. Hay una percepción de la persencia de los objetos, aunque no haya el adentramiento que daría la percepción óntica de los objetos.

([9] "Aunque llegue a ser coherente, la "doxa" no traduce la coherencia objetiva de las cosas. No aspira siquiera a ser verificada, o sea compartida por motivos racionales y no emocionales Eduardo Nicol — "Los principios de la Ciencia", Fondo de Cultura Económica — México 1965, pág. 44).

Más aún, en el propio campo o dominio de la "doxa" los objetos no son presencias aisladas. Un fenómeno-presencia es una relación que apunta a otro, condicionada por el marco de la realidad concreta, estructural, en que se encuentra el hombre.

Tal es, igualmente, lo que pasa con el tipo de pensamiento mágico, (en el que se da la percepción mágica o preponderantemente mágica de la realidad), que nos interesa de cerca, por ser el tipo frecuente de la forma de percepción de la realidad entre nuestros campesinos.

Al modo mágico de pensar, no le es extraño la relación entre los "percibidos". La percepción mágica, que se intenciona hacia lo concreto, hacia la realidad, es tan objetiva cuanto ésta; es el pensar mágico el que no lo es.

Esta es la razón por la cual el percibir un hecho concreto de la realidad sin que lo ad-mire para poder mirarlo desde adentro, perplejo frente a la apariencia de misterio, inseguro de sí, el hombre se torna mágico. Imposibilitado de captar el

desafío que lo abruma en sus relaciones auténticas con otros hechos, su tendencia indiscutible y comprensible es buscar más allá de las relaciones verdaderas, la razón explicativa para el dato percibido.

Las noches estrelladas y frías, en cierta área del altiplano peruano, nos contó un sactrdote que vive y trabaja allá, son la señal de una helada que no tardará en llegar. Frente a esta señal los campesinos, reunidos, corren hacia el punto más alto del lugar y, con gritos desesperados, imploran a Dios que no los castigue.

Si la señal es la amenaza de granizo —dijo el mismo sacerdote— hacen una gran fogata, tirando al aire porciones de ceniza, con ritmos especiales, y acompañados de algunas "palabras-fuerza".

Su creencia mágica, de carácter sincrético-religioso, es la de que los granizos son "fabricados" por las almas de quienes murieron sin bautismo. De ahí la sanción que esta comunidad ejerce sobre quienes no bautizan a sus hijos.

En el Nordeste brasileño, es muy común combatir la plaga de gusanos, echando tres palos, en forma de triángulo, en el lugar más castigado por éstos. En el extremo de uno de los palos hay un clavo en el cual el campesino ensarta uno de los gusanos. Los demás gusanos con "miedo", se retiran en "procesión" entre un palo y el otro. Sin embargo, mientras el campesino espera que se vayan, pierde su cosecha en parte o en gran parte.

En una región del norte de Chile, nos contó un agrónomo que cierta vez, en su trabajo normal, encontró una comunidad campesina totalmente abrumada frente a una plaga de cuyes, que diezmaba su plantación. Preguntándoles qué acostumbraban hacer en casos como éste, obtuvo la respuesta de que, la primera vez que les había sido impuesto semejante "castigo", un sacerdote los había salvado. ¿Cómo? —les preguntó el agrónomo—. Hizo unas oraciones — contestaron — y los cuyes huyeron desesperados y amedrentados hacia el mar, donde murieron ahogados.

Ahora bien, — ¿qué hacer, desde el punto de vista educativo en una comunidad campesina, que se encuentra a un nivel preponderantemente mágico de pensamiento y de percepción del mundo? ([10] Sobre los diferentes niveles de percepción

y conciencia, ver Paulo Freire — "Educacao como Pratica de Liberdade", — Editora Paz e Terra — Río, 1967). ¿Qué hacer con comunidades que se hallan así, cuyo pensar y cuya acción, ambos mágicos y condicionados por la propia estructura en que están, obstaculizan su labor? ¿Cómo sustituir los procedimientos de estos hombres frente a la naturaleza, constituidos en los marcos mágicos de su cultura?

La respuesta no puede estar en la extensión mecanicista de los procedimientos técnicos de los agrónomos hacia ellos.

El pensamiento mágico no es ilógico ni es prelógico. Tiene su estructura lógica interna y reacciona, hasta donde puede, a ser reemplazado mecanicistamente por otro. Este modo de pensar como cualquier otro, está indestructiblemente ligado a un lenguaje y a una estructura, como a una forma de actuar. El superponer a él otra forma de pensar, que implica otro lenguaje, otra estructura y otra manera de actuar, le provoca una reacción natural. Una reacción de defensa ante el "invasor" que amenaza romper su equilibrio interno.

Aún cuando —y esto siempre ocurre— una comunidad, de pensar preponderantemente mágico, es vencida por los elementos culturales que la invaden, revela su resistencia a la transformación que operan estos elementos. La defensa natural de su forma típica de estar siendo, se concretiza en expresiones sincréticas.

Al "percibir" los elementos culturales ajenos, los modifican, sometiéndolos a una especie de "baño purificador", del que resulta que aquellos mantienen algo de su originalidad, sobre todo en lo formal, y ganan un color nuevo, una significación nueva que el marco cultural invadido les impone.

Nos parece importante observar, como un probable componente constitutivo del modo mágico de pensar y actuar, la postura que el hombre asume frente a su mundo natural y consecuentemente, frente a su mundo cultural e histórico.

La posición normal del hombre en el mundo, como un ser de la acción y de la reflexión, es la de ad-mirador del mundo. Como un ser de la actividad, que es capaz de reflexionar sobre sí y sobre la propia actividad que de él se desliga, el hombre es capaz de "alejarse" del mundo para quedar en él y con él. Solamente el hombre es capaz de realizar esta operación paradójica de "salir". ([11] Hicimos consideraciones más amplias a

este respecto en "A propósito del tema generador") para quedar en el mundo, insertándose críticamente en su realidad. Admirar la realidad implica objetivarla, aprehenderla como campo de su acción y de su reflexión. Implica penetrarla, cada vez más lúcidamente, para descubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos percibidos.

Ahora bien, cuanto más observamos las formas de comportarse y de pensar de nuestros campesinos, más parece que podemos concluir que, en ciertas áreas (en mayor o menor grado) ellos encuentran más "adheridos" al mundo natural que "alejándose" de él para, ad-mirándolo mejor, insertarse críticamente en él. Se encuentran de tal forma acercados al mundo natural que se sienten más como partes de él, que como sus transformadores. Entre ellos y su mundo natural (y también y necesariamente cultural) hay un fuerte "cordón umbilical" que los liga. ([12] Ver Cándido Méndez — "Memento dos Vivos", Editora Tempo Brasileiro, Río, 1969). Esta proximidad, en la cual casi se confunden con el mundo natural, les dificulta la operación del ad-mirarlo, en la medida que la proximidad no les permite ver lo ad-mirado en perspectiva. La captación de los nexos que prenden un hecho a otro, al no poder darse en forma verdadera, aunque objetiva, provoca una comprensión también no verdadera de los hechos que, a su vez, está asociada a la acción mágica.

En las situaciones, sin embargo, en que la captación de la realidad, de sus elementos constitutivos, se da en forma más admiradora que adherida, situaciones en que el nivel de seguridad y de éxito de la acción ya está captado por la experiencia, las fórmulas mágicas son despreciadas. ([13] Ver Malinowski Magic, Science and Religion — Anchor Books, N.Y. 1967).

Lo que no se puede negar es que, sea en el dominio de la pura "doxa", sea en el dominio del pensar mágico, de la realidad objetiva.

Estamos frente a formas "desarmadas" de conocimiento, de conocimiento pre-científico.

No será con la equivocación gnoseológica que se encuentra apuntada en el término de *extensión*, que podremos colaborar con los campesinos, para que reemplacen su comportamiento

mágico, en términos preponderantes ,por una forma crítica de actuar.

La extensión en sí mismo (y cuando no lo es, está siendo mal denominada) mientras es un acto de transferencia de un contenido de un lugar a otro, nada o casi nada puede hacer en este sentido. Y no puede porque lo que hay que cambiar, antes, es la percepción del mundo. ([14] A propósito de percepción, ver del autor: "El rol del trabajador social en el proceso de cambio).

Reconocemos que la sola presencia de objetos nuevos, de una técnica, de una forma diferente de proceder, en una comunidad, provoca una actitud que puede ser de desconfianza, de rechazo, total o parcial, etc.

Lo que no se puede negar es que, al mantenerse el nivel de percepción del mundo, condicionado por la propia estructura social en que se encuentran los hombres, estos objetos, o esta técnica, o esta forma de proceder, como manifestaciones culturales ajenas a la cultura en que se introducen, podrían ser percibidos también mágicamente.

([15] Como comprobación de lo afirmado, observamos que si la estructura social sufre el impacto de la industrialización, del que resulta la aceleración de los cambios, con la vida social transformándose a través del surgimiento de aspectos urbanos: luz eléctrica, radio, teatros etc., la tendencia es que la percepción mágica vaya siendo superada. Es probable también que algunas de las formas mágicas del proceder queden cristalizadas como tradiciones. Este fenómeno parece que viene verificándose en un área de características mágicas en el Estado de Bahía, Brasil, después de la instalación de la industria del petróleo brasileño. Este es el punto de vista del economista brasileño Jader Andrade, de la N.U., que conoció el área antes del impacto industrial y después del él).

De ahí el distorsionamiento que, de modo general, sufre, en el nuevo contexto al cual fueron extendidos.

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

En el fondo, la sustitución de técnicas empírico-mágicas por técnicas "elaboradas" envuelve lo cultural, los niveles de percepción que se constituyen en la estructura social; envuelve problemas de lenguaje que no pueden ser disociados del pensamiento,

y ambos, lenguaje y pensamiento, no pueden serlo de la estructura, como tampoco el acto de conocer a nivel de la "doxa" o a nivel de la magia.

Cualquiera que sea el momento histórico en que esté una estructura, (esté transformándose aceleradamente o no) la labor básica del agrónomo-educador (en el primer caso más fácilmente) es intentar la superación de la magia frente a la realidad, como de la "doxa" por el "logos" de la realidad. Es intentar la superación de un conocimiento preponderantemente sensible de la realidad por un conocimiento que, partiendo de lo sensible, alcanza la razón de la realidad.

Cuanto más se acerque uno a la *razón*, al "logos" de la realidad, objetiva y desafiadora, tanto más, adentrándose en ella, alcanzará el "ontos" de la realidad. ([16] En este momento, la gnoseología se transforma o se prolonga en ontología. Ver Eduardo Nicol — obra citada).

De esta forma, el reemplazo del proceder empírico de los campesinos por nuestras técnicas "elaboradas" es un problema antropológico, epistemológico y también estructural. No puede, por ello mismo, ser resuelto a través del equívoco gnoseológico, al cual conduce el concepto de extensión. ([17] Durante el desarrollo de este estudio, iremos profundizando algunas de las afirmaciones que hacemos en él).

Estamos convencidos de que cualquier esfuerzo de educación popular, esté o no asociado a una capacitación técnico-profesional, sea en el campo agrícola o en el industrial urbano, debe tener, por las razones hasta ahora analizadas, un objetivo fundamental: a través de la problematización del hombre-mundo o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, proporcionar el que éstos profundicen su toma de conciencia de la realidad en que y con la que están.

Esta profundización de la toma de conciencia, que implica el asumir la "circunstancia", significa traspasar el conocimiento preponderantemente sensible de la realidad y alcanzar la razón de la realidad. Es una apropiación que hace el hombre de la posición que ocupa en su *aquí* y en su *ahora*, de o que resulta, (y al mismo tiempo provoca) el descubrirse en una totalidad, en una estructura, y no "preso" o "adherido" a ella o a las partes que la constituyen.

Al no percibir la realidad como totalidad, en la cual se encuentran las partes en proceso de interacción, se pierde el hombre en la visión "focalista" de la misma realidad. La percepción parcializada de la realidad roba al hombre la posibilidad de una acción auténtica sobre ella.

Este es uno de los equívocos de algunos intentos en el sector de la organización y del desarrollo de las comunidades, como también de la llamada "capacitación de líderes". El equívoco de no ver la realidad como totalidad.

No se puede, por ejemplo; pensar en la capacitación técnica de campesinos, con vistas a una mayor productividad de su trabajo, en una perspectiva humanista y científica, si en esta tentativa se ve ingenuamente el problema de la técnica. (Concepción ingenua que nos parece está contenida en el concepto de "extensión"). Esto es, si no se percibe que las técnicas no aparecen por casualidad. Las técnicas bien acabadas o "elaboradas" son la aplicación de la ciencia que, a su vez, implica una conciencia del mundo, la cual tiene en éste, el mundo de la conciencia.

El saber científico, en la cual la "intencionalidad" de la conciencia se presenta en el máximo de su metodización, no puede ser visto fuera de sus condiciones histórico-sociológicos.

El conocimiento de los campesinos, a nivel mágico o de la pura "doxa", de carácter empírico, experimental, refleja también, como ya vimos, su condicionamiento histórico-sociológico.

No hay, finalmente, técnicas asexuadas.

Las actitudes de los campesinos, por ejemplo, frente a la erosión, a la reforestación, a la siembra, a la cosecha, tienen que ver (precisamente porque se constituyen en una estructura y no en el aire) con sus actitudes frente al culto religioso, al culto de los muertos, a la enfermedad de los animales y su cura, contenidas estas manifestaciones todas en su totalidad cultural. Como estructura, esta totalidad cultural no puede tener una de sus partes afectadas sin que no haya un automático reflejo en las demás.

Es innegable la solidaridad entre las diversas dimensiones constitutivas de la estructura cultural. Esta solidaridad en que se hallan las varias dimensiones componentes de la totalidad

estructural provoca formas diferenciadas de reacción a la presencia de elementos nuevos en ella introducidos.

En cualquier reacción, sin embargo, hay siempre un "sistema de referencias". Amenazada una dimensión, ésta apunta a otra, en relación directa con ella. Esta no siempre está visible, sino a veces, menos clara, más oculta.

Esto, tanto se verifica cuando se intenta cambiar técnicas referidas a creencias, como cuando se amenazan las creencias, que a su vez, determinan técnicas y formas de acción y de comportamiento (18).

De ahí, que no sea posible al agrónomo educador intentar el cambio de las actitudes de los campesinos, en relación a cualquiera de estos aspectos (de los cuales el conocimiento de ellos —que no se puede ignorar— se encuentra, a nivel preponderantemente sensible) sin conocer su visión del mundo y sin enfrentarla en su totalidad.

([18] En cierta región del altiplano peruano, fuertemente sometida a relámpagos, (nos dijo una Hermana norteamericana) los campesinos iban, dominicalmente, a la capilla católica para "asistir" a la misa. Varias veces, siguió hablando la Hermana, vio grupos de campesinos de rodillas frente a una imagen de madera, un caballo y, sentado señorialmente en él, San Santiago diciendo palabras imperceptibles para ella. Me parecía, decía la Hermana, que conversaban no solamente con San Santiago, sino también con su caballo.

Cierta vez, un cura recién llegado al poblado, admitiendo que tal comportamiento de los campesinos era una superstición perjudicial a la fe católica, retiró de la capilla lo que consideraba motivo de profanación. Puso a San Santiago y su caballo en el patio externo de la capilla. Cuando los campesinos se dieron cuenta de lo ocurrido, hicieron una especie de consejo, invadiendo en seguida la capilla y destruyendo casi todo lo que había en ella.

Recuperaron a San Santiago y su caballo y los devolvieron a su antiguo lugar, realizando antes una larga procesión por el área principal del poblado.

San Santiago, era para ellos, un especie de "gerente absoluto" de los relámpagos...

Cualquiera ofensa a él (y lo que sería aún más grave; hacerlo desaparecer) sin que lo defendieran, podría significar la ira del Santo que haría caer sobre ellos a maldición de los relámpagos... El cura, por poco, no pagó caro por su sectarismo y por su ignorancia en el dominio antropológico...).

Concomitantemente con la discusión problemática de la erosión y de la reforestación, por ejemplo, se hace indispensable la insersión crítica del campesino en su realidad como una totalidad.

Discutir la erosión, implica (en una concepción problematizante, dialógica de la educación y no anti-dialógica) que la erosión aparezca al campesino, en su "visión de fondo" como un problema real, como un "percibido destacado en sí", en relación solidaria con otros problemas. La erosión no es solamente un fenómeno natural, toda vez que la respuesta a él, como un desafío, es de orden cultural. Tanto es así, que la mirada misma del hombre al mundo natural, de cierta forma ya lo hace cultural.

Y porque son culturales las respuestas que los campesinos están dando a desafíos naturales, no pueden ser reemplazadas a través de la superposición de respuestas, también culturales (las nuestras) que nosotros *extendamos* hacia ellos.

Repetimos que el conocimiento no se *extiende* del que se juzga sabiendo hacia quienes se juzga que no saben; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo y se perfecciona en la probematización crítica de estas relaciones.

Para discutir con los campesinos, cualquiera cuestión de orden técnico se impone que, para ellos, la cuestión referida ya constituya un "percibido destacado en si". Si todavía no lo es, necesita serlo. Si ya constituye o aún no, un "percibido destacado en si", es necesario que, en ambos casos, por la problematización, los campesinos capten las relaciones interactivas entre el "percibido destacado" y otras dimensiones de la realidad.

Esto implica un esfuerzo, no de *extensión* sino de concientización que, bien realizado, posibilita que los individuos se "apropien" críticamente de la posición que ocupan con los demás en el mundo. Esta apropiación crítica los empuja a asumir el verdadero rol que les cabe como hombres: el de ser sujetos de la transformación del mundo, con la cual se humanicen.

Por todo esto, la labor del agrónomo no puede ser de adiestramiento, ni siquiera de entrenamiento de los campesinos con las técnicas de arar, de sembrar, de cosechar, de reforestar, etc.

Si se queda satisfecho con el mero adiestrar, puede incluso que, en ciertas circunstancias, consiga una mayor rentabilidad

del "trabajo". Sin embargo, no ha contribuido, en nada o casi nada, a la afirmación de ellos como personas.

De esta forma, el concepto de *extensión*, analizado desde el punto de vista semántico y desde el punto de vista de su equivocación gnoseológica, no corresponde a la labor indispensable (cada vez más indispensable) de orden técnico y humanista, que cabe desarrollar al agrónomo.

III CAPITULO

Extensión e invasión — Una crítica que se impone

El análisis, que nos proponemos hacer en este capítulo de nuestro estudio, implica necesariamente, unas consideraciones previas. Consideraciones que girarán en torno de un tema, cuya extensión reconocemos, y que aquí será presentado en forma somera, lo suficiente, apenas, para iluminar las afirmaciones básicas que iremos a hacer. Son consideraciones a propósito de la antidialogicidad como fuente de una teoría de la acción que se opone, antagónicamente, a la teoría de la acción que tiene como matriz, la dialogicidad. ([19] En un ensayo, que será publicado este año por una editorial brasileña, desarrollamos este tema).

Empecemos por afirmar que solamente el hombre, como un ser que trabaja, que tiene un pensamiento-lenguaje, que actúa y es capaz de reflexionar sobre sí y sobre su propia actividad, la que de él se desprende, solamente él es un ser de la praxis. Ya es praxis. Solamente él, es un ser de *relaciones* en un mundo de relaciones. ([20] Sobre el hombre como un ser de relaciones y el animal como un ser de *contactos;* las connotaciones de estos conceptos. Paulo Freire — "Educacao como Pratica de Liberdade"). Su presencia en éste, que es un *estar con*, implica un permanente enfrentamiento con él.

Desprendiéndose de su contorno, es un ser no de la adaptación, sino de la transformación del contorno; un ser de la decisión).

([21] El término decisión deriva de decidir, que a su vez proviene del Latín decidere: cortar. En el texto, correspondiendo a su etimología, el término *decisión* significa el *corte* que el hombre realiza al separarse del mundo natural, quedando sin embargo, en el mundo. Se encuentra implícita en la *decisión* la operación de "ad-mirar" el mundo).

Desprendiéndose del contorno, sin embargo, no puede ser, sino en relación con él. Es hombre porque está siendo en y con el mundo. Este *estar siendo,* que envuelve su relación permanente con el mundo, implica también su acción sobre él.

Esta acción sobre el mundo, que siendo mundo del hombre no es sólo naturaleza, porque es cultura e historia, se halla sometida a los condicionamientos de sus propios resultados.

De esta manera, las relaciones del hombre o de los hombres con el mundo, su acción, su percepción se dan también a niveles diferentes.

Cualquiera que sea, con todo, el nivel en que se da la acción del hombre sobre el mundo ,esta acción implica una teoría. La misma acción mágica es una acción teórica.

([22] The magic art is directed towards the attainment of practical ends; like any other art or craft it is also geverned by theory and by a sistem of principles which dictate the manner in which the act has to be performed in order to be affective. Thus, magic and science show a number of similarities and whith Sir James Frazer, we can appropriately call magic a pseudo science. Bronislaw Malinowski — Obra citada — pág. 140).

Si así es, se nos impone que tengamos una clara y lúcida comprensión de nuestra acción que involucra una teoría, sepamos o no. Se nos impone que, en lugar de la mera "doxa" en torno de la acción que desarrollamos, alcancemos el "logos" de nuestra acción. Esto es tarea específica de la reflexión filosófica (23). (La filosofía de la Ciencia, como de la técnica, no es un entrenamiento de quienes no actúan; no es una pérdida de tiempo como a los tecnicistas — y no a los técnicos — puede parecer) Cabe a esta reflexión incidir sobre la acción y desvelarla en sus objetivos, en sus medios, en su eficiencia.

Al hacerlo, lo que antes tal vez no se presentaba a nosotros como teoría de nuestra acción, se nos revela como tal. Y, si la

teoría y la práctica son algo indicotomizable, la reflexión sobre ellas hace resaltar la teoría, sin la cual la acción (o la práctica) no es verdadera.

La práctica, a su vez, gana una significación nueva, al ser iluminada por una teoría de la cual el sujeto que actúa se apropia lúcidamente.

Intentaremos demostrar, en este capítulo, que la teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría antidialógica. ([24] A propósito del diálogo y del antidiálogo y de sus elementos constitutivos ver: Paulo Freire — "Investigación y Metodología de la Investigación del Tema Generador"). Como tal, incompatible con una auténtica educación. ([25] Esto no significa que el agrónomo, llamado extensionista, no sea necesariamente dialógico. Significa, simplemente que, cuando lo es, no hace extensión y, si la hace, no es dialógico).

El carácter antidialógico del término extensión se desprende fácilmente de los análisis que hicimos en la primera y en la segunda parte de este trabajo, cuando lo estudiamos desde el punto de vista semántico y discutimos su equívoco gnoseológico.

Las matrices antidialógicas y dialógicas generan maneras de actuar contradictorias, que son iluminadas por teorías que, a su vez, se oponen inconciliablemente.

Estas varias maneras de actuar se encuentran en interacción en el quehacer antidialógico o en el diálogo.

De este modo, lo que caracteriza un quehacer antidialógico no puede ser constitutivo de un quehacer dialógico y viceversa.

Entre las varias características de la teoría antidialógica de la acción nos detendremos en una: la invasión cultural.

Toda invasión, en el dominio de lo humano, implica un sujeto que invade. Su espacio histórico-cutural, que le da una visión del mundo, es de donde parte para penetrar otro espacio histórico-cultural, superponiendo a los individuos de éste, su sistema de valores.

El invasor reduce a los hombres del espacio invadido a meros objetos de su acción.

Las relaciones entre invasor e invadidos, que son relaciones autoritarias, sitúan sus polos en posiciones antagónicas.

([26] El autoritarismo no está necesariamente asociado a represiones físicas. Se da también en las acciones que se funda-

mentan en el "argumento de autoridad". "Esto es así porque es —la técnica ya lo dijo— no hay que disentir, sino que aplicar".

El primero actúa; los segundos tienen la ilusión de que actúan en la actuación del primero; éste dice la palabra (27); los segundos, prohibidos de decir la suya, escuchan la palabra del primero. El invasor piensa, a lo mejor, en torno de los segundos; jamás *con* ellos; estos son "pensados" por aquél. El invasor; prescribe; los invadidos son pacientes de la prescripción.

Para que la invasión cultural sea efectiva y el invasor logre sus objetivos, se hace necesario que esta acción sea auxiliada por otras que, sirviendo a ella, son otras tantas dimensiones de la teoría antidialógica.

Así es que toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade.

Presupone la propaganda (28), que en lugar de liberar, domestica.

Siendo la invasión cultural un acto, en sí mismo, de conquista, necesita de más conquista para mantenerse.

La propaganda, los slogans, los "depósitos", los mitos, son instrumentos usados por el invasor para lograr sus objetivos: persuadir a los invadidos de que deben ser "objetos" de su acción, que deben ser presas dóciles de su conquista.

([27] A propósito del acto de decir la palabra, de la significación de este acto, ver: Paulo Freire: "La Alfabetización de Adultos": Crítica de su visión ingenua; comprensión de una visión crítica.

Ernani María Fiori: "Aprender a decir su palabra — el método de alfabetización del profesor Paulo Freire". Santiago 1968).

([28] Toda propaganda se expresa a través de un código o de una codificación que puede servirse, conforme el caso, del canal visual (pictórico o gráfico) del auditivo o de ambos simultáneamente.

La fuerza "domesticadora" de la propaganda está en que el núcleo de su mensaje es demasiado "singular" y compacto. No hay dos formas de descodificar una codificación propagandística. Frente a ella, miles de individuos "piensan" lo mismo.

Esto no es lo que pasa en la codificación educativa, como la entendemos, cuyo núcleo de mensaje es plural.

Hay casos, sin embargo, excepcionales, en que no parece legítimo en empleo de una forma de propaganda, toda vez que se siga a este esfuerzo la problematización de la necesidad misma de usarse de propaganada).

De ahí que sea necesario al invasor descaracterizar la cultura invadida, romperle su perfil, llenarla, incluso de subproductos de su cultura.

La manipulación, jamás la organización, de los individuos pertenecientes a la cultura invadida es otra característica básica de la teoría antidialógica de la acción.

La manipulación (29), como forma de dirigismo que explota lo emocional de los individuos, es altamente negativa, desde el punto de vista de la vocación del hombre —la de SER MAS—. Inculca en los individuos, que están siendo su blanco, aquella ilusión de actuar o de que actúan, en la actuación de los manipuladores, de la cual hablamos antes.

La manipulación puede conducir a la masificación (30) del hombre, a su "cosificación", de ahí que contradiga frontalmente la afirmación del hombre como persona, su afirmación como sujeto que sólo puede ser tal cuando, insertándose en la historia, opta y decide.

Masificación es deshumanización, es enajenación.

Lo "irracional" y lo mítico están siempre asociados a ella.

En verdad, manipulación y conquista, como fases de la invasión cultural y como instrumento para mantenerla, no son caminos de liberación. Son caminos de domesticación.

([29] Desde el punto de vista de la ciencia política, la manipulación es una forma típica de las sociedades que viven el proceso de transición histórica, de un tipo de "sociedad cerrada" a otra "abriéndose", en el que se verifica la presencia de las masas populares emergentes. Estas, que en la fase anterior del proceso se hallaban "bajo" él, al emerger en la transición, cambian básicamente de actitud de meros expectadores que eran antes, exigen participación e ingerencia. Estas circunstancias determinan el fenómeno del populismo como respuesta a la emersión de las masas. Como mediador entre las masas emergentes y las élites oligárquicas, el liderazgo populista se inscribe en la acción manipuladora).

([30] Entendemos por masificación no el proceso de emersión de las masas (referido en el párrafo anterior) del cual resulta su presencia en búsqueda de afirmación y de participación históricas, (sociedad de mesas) sino el estado en el cual el hombre, aún cuando piense lo contrario, no decide).

El humanismo verdadero no puede aceptarlas en nombre de nada, en la medida en que éste se encuentra al servicio del hombre concreto.

De ahí que, para este humanismo, no hay opción entre dialogicidad y antidialogicidad. Para ser verdadero, sólo puede ser dialógico.

Y ser dialógico, para el humanismo verdadero, no es decirse descomprometidamente dialógico; ser dialógico es existenciar el diálogo. Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no sloganizar. Ser dialógico es empeñarse en la transformación de la realidad, si ésta, objetivamente, obstaculiza el diálogo.

Esta es la razón por la cual, siendo el diálogo el contenido de la forma de ser propia de la existencia humana, es borrado de toda relación en la cual algunos hombres sean transformados en "seres para otro" por quienes son falsos "seres para sí". Es que el diálogo no puede darse en una relación de antagonismo.

El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo "pronuncian", esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos.

Este encuentro amoroso no puede ser, por ello mismo, encuentro de inconciliables.

No hay ni puede haber invasión cultural dialógica, sino falsamente dialógica; no hay manipulación ni conquista (31) dialógicas: estos son términos que se excluyen.

La conquista que se encuentra implícita en el diálogo es la conquista del mundo para el SER MAS de todos los hombres).

Ahora bien, aunque reconozcamos que no todos los agrónomos llamados extensionistas hacen invasión cultural, no nos es posible desconocer la connotación ostensiva de la invasión cultural en el término extensión.

Insistimos en afirmar que ésta no es una discusión bizantina. En el momento en que los "trabajadores sociales" definan su quehacer como *asistencialista* y, sin embargo, que éste es un

---

([31] Conquista — participio femenino del antiguo conquerir, conquistar. Latín: conquierére: buscar por todas partes; a los hombres no hay que buscarlos por todas partes; con ellos, por el contrario, hay que estar).

quehacer educativo, en términos verdaderos, estarán cometiendo un equívoco de consecuencias funestas.

Así también, un lingüísta que se diga "funcionalista", no puede, siendo "funcionalista", afirmar que el lenguaje es un sistema de relaciones.

De la misma forma, un pensador que reduce toda objetividad al hombre y a su conciencia (32).

En el instante en que un asistente social, por ejemplo, se reconoce como "el agente del cambio" difícilmente percibirá esta obviedad: que, si su labor es realmente educativa, los hombres con quienes trabaja no pueden ser objetos de su acción. Son, por el contrario, tan agentes del cambio como él (33).

Este es el dilema del agrónomo extensionista, frente al cual necesita estar lucido y crítico. Si transforma sus conocimientos especializados, sus técnicas, en algo estático, materializado —una especie de "ladrillo"— y los extiende mecanicistamente hacia los campesinos, invadiendo indiscutiblemente su cultura, su visión del mundo, estará de acuerdo con el concepto de extensión y estará negando al hombre como un ser de la decisión. Si, por el contrario, afirma a éste a través de una labor dialógica, no invade, no manipula, ni conquista; niega, entonces, la comprensión del término extensión.

Lo que no es posible, es afirmarse educador (lo que en verdad debería ser) y extender conocimientos hacia los campesinos.

Hay un aspecto que no podemos dejar pasar inadvertidamente y que siempre se nos plantea en los encuentros de estudio que tenemos con agrónomos extensionistas, aspecto que se nos presenta como si fuera un fundamento indestructible para expli-

---

([32] Teoría idealista subjetivista conocida como solipsismo. Latín. Solo: único — Ipsé: mismo — incluso la existencia de los demás hombres, no puede mientras así piense hablar de la dialecticidad: subjetividad — objetividad. No puede admitir la existencia de un mundo concreto, objetivo, con el cual está el hombre en relación permanente).

([33] Sobre este aspecto, ver: Paulo Freire "El rol del trabajador social en el proceso de cambio". De no ser así, al existenciar el sentido de la frase, no hará otra cosa sino conducir, manipular, domesticar. Y, si reconoce en los demás, agentes con él, del cambio, ya no es el *agente* de éste y la frase pierde sentido).

car la necesidad de una acción antidialógica del agrónomo frente a los campesinos.

Nos referimos a la cuestión del tiempo o, según expresan invariablemente los técnicos: a "la pérdida de tiempo".

Para gran parte, si no la mayor parte de los agrónomos con quienes hemos participado en seminarios en torno a los puntos que estamos desarrollando en este estudio, "la dialogicidad es inviable". "Y lo es en la medida en que sus resultados son lentos, dudosos, demorados". "Su lentitud —dicen otros— en cuanto a los resultados que tal vez pudiera revelar, no se concilia con la premura del país, frente al incremento de la productividad".

"De este modo —afirman enfáticamente— no se justifica esta pérdida de tiempo. Entre la dialogicidad, y la antidialogicidad quedémonos con ésta, puesto que es más rápida".

Hay incluso, quienes, movidos por la "premura del tiempo" dicen claramente que "es necesario que se hagan "depósitos" de los conocimientos técnicos en los campesinos, puesto que, así, más rápidamente serán capaces de reemplazar sus procedimientos empíricos por las técnicas indicadas".

"Hay un problema angustiante que nos desafía — declaran otros — y es el aumento de la producción; ¿cómo, entonces, perder un tiempo tan grande, procurando adecuar nuestra acción a las condiciones culturales de los campesinos? ¿Cómo perder tanto tiempo dialogando con ellos?

"Hay un punto más serio aún —sentencian otros—. ¿Cómo dialogar en torno de asuntos técnicos? ¿Cómo dialogar con los campesinos sobre una técnica que no conocen?

"Sería posible el diálogo, si su objeto girara en torno de su vida diaria, no en torno de técnicas".

Frente a estas inquietudes así formuladas, a estas preguntas que son mas bien afirmaçiones categóricas, nos parece sin lugar a dudas que estamos ante la defensa de la invasión cultural como solución única del agrónomo, por lo menos lo ven los que de este modo se manifiestan.

Nos parece interesante, importante, que nos detengamos en el análisis de estas afirmaciones, presentadas o expresadas casi siempre en forma de preguntas.

En un primer acercamiento a ellas, no es difícil percibir que reflejan el equívoco gnoseológico implícito en el término extensión y discutido en la segunda parte de este estudio.

Revelan, indudablemente, una falsa concepción del *como* del conocimiento, que aparece como resultado de un acto de depositar contenidos en "conciencias-ollas" (34).

Dentro aún de este mismo equívoco, estas afirmaciones implican el desconocimiento de los condicionamientos histórico-sociológicos del conocimiento, a que hicimos referencia anteriormente. Olvidan que, aún cuando las áreas campesinas estén siendo alcanzadas por las influencias urbanas, a través de la radio, de la comunicación más fácil por medio de carreteras que "disminuyen" las distancias, conservan sin embargo, los núcleos básicos de su forma de ser.

Estas formas de ser se diferencian de las urbanas hasta en la manera de andar, de vestir, de hablar, de comer. Esto no significa que no puedan cambiar. Significa, simplemente, que estos cambios no se dan mecánicamente.

Nos parece que estas afirmaciones expresan todavía una innegable descreencia en el hombre sencillo. Una subestimación de su poder de reflexionar, de su capacidad de asumir el papel verdadero de quien busca conocer: el de sujeto de esta búsqueda. De ahí la preferencia por transformarlo en objeto del "conocimiento" que se le imparte. De ahí este afán de hacer que sea él el dócil y paciente recibidor de "comunicados" que se le introyectan, cuando el acto de conocer, de aprender, exige del hombre una postura impaciente, inquieta, indócil. Una búsqueda que, por ser búsqueda, no puede conciliarse con la actitud estática de quien simplemente se comporta como depositario de contenidos que le son depositados.

Esta descreencia en el hombre sencillo expresa, a su vez, otro equívoco: la absolutización de su ignorancia. La absolutización de la ignorancia de los hombres sencillos va siempre asociada a esta concepción ingenua, depositaria del saber.

([34] A este propósito, ver Paulo Freire — "La concepción bancaria de la educación y la deshumanización; — La concepción problematizadora de la educación y la humanización: cuanto más activo sea el que deposita y más pasivos y dóciles quienes reciban los depósitos, más conocimientos habrá).

Para que los hombres sencillos sean tenidos como absolutamente ignorantes, es necesario que haya quienes los consideren así.

Estos, como sujetos de esta definición, necesariamente se ubican a sí mismo, y a sí mismos se clasifican como quienes saben. Absolutizando la ignorancia de aquellos, en la mejor de las hipótesis, relativizan su ignorancia.

Realizan de este modo, lo que llamamos "alienación de la ignorancia", según la cual ésta se encuentra siempre en el otro, nunca en quien la aliena.

En verdad, bastaría, sin embargo, que consideráramos que el hombre es un ser de permanentes relaciones con el mundo, que él transforma a través de su acción y de su trabajo, para que lo reconociéramos como un ser que conoce, aunque este conocimiento se de a niveles diferentes: de la "doxa", de la magia y del "logos", que es el verdadero saber. Pero, además de todo esto, y tal vez por ello mismo, no hay absolutización de la ignorancia ni absolutización del saber:. Nadie sabe todo, así como nadie ignora todo. El saber empieza con la conciencia del saber poco (mientras uno actúa). Es sabiendo que sabe poco, que uno se pregunta para saber más. Si hubiera un saber absoluto, este saber ya no podría existir, porque no estaría siendo. Quien lo supiera todo ya, no podría seguir sabiendo porque no preguntaría nada más. El hombre, como un ser inconcluso e histórico, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, hace y rehace constantemente su saber. Y es por eso que todo saber nuevo se genera en un saber que pasó a ser viejo, (el cual antes, generándose en otro saber que también pasó a ser viejo, se había instalado como saber nuevo).

Hay, por lo tanto, una sucesión constante del saber, de tal forma que todo nuevo saber, al instalarse, apunta al que vendrá a reemplazarlo.

Toda mirada al saber que no lo perciba constituyéndose bajo condicionamientos histórico-sociológicos es ingenua.

Las técnicas, como aplicación de la ciencia, no pueden igualmente huir a estos condicionamientos.

Hay algo absolutamente importante todavía que merece una discusión crítica que no está siendo percibido por quienes hacen las afirmaciones que estamos analizando. Es que, para nosotros

en América Latina (como para el tercer mundo de modo general) lo fundamental y urgente está en que nos conozcamos a nosotros mismos cada vez más y en que contribuyamos a la creación de nuevas formas de saber y de nuevas formas de técnicas que deberán nacer de nuestras viejas sociedades en transformación (35).

Y qué decir de la afirmación en torno de la inviabilidad del diálogo, sobre todo porque significa pérdida de tiempo?

¿Qué hechos empíricos fundamentarán esta afirmación tan categórica de la cual resulta que quienes la hacen optan por la donación o por el regalo de sus técnicas?

Admitamos, para raciocinar, que todos los que hacen esta afirmación ya intentaron experiencias dialógicas con los campesinos. Admitamos también, que tales experiencias fueron hechas según los principios que orientan una verdadera dialogicidad. Que la dinámica de grupo que se buscó no estaba orientada por técnicas "dirigistas" y que, a pesar de todo esto, el diálogo fue difícil; la participación nula o casi nula.

Será que, a partir de estas constataciones, (aún cuando estas hipótesis sean reales)podremos simplistas e ingenuamente afirmar la inviabilidad del diálogo y que insistir en él es pérdida de tiempo?

Hemos preguntado, investigado, procurado, saber las razones probables que llevan a los campesinos al silencio, a la apatía, frente a nuestra intención dialógica? ¿Y dónde buscar estas razones, sino en las condiciones históricas, sociológicas culturales que los condicionan? Admitiendo, una vez más, las mismas hipótesis para raciocinar, diremos que los campesinos no rechazan el diálogo porque sean ontológicamente reacios a él. Hay razones de orden histórico-sociológico, cultural y estructural, que explican su negativa al diálogo. Su experiencia existencial se constituye en los marcos del antidiálogo. El latifundio, como estructura vertical y cerrada es, en sí mismo, antidialógico. Siendo una estructura cerrada, que obstaculiza la movilidad social vertical ascendente, el latifundio implica una jerarquía de capas sociales

---

([35] En el capítulo siguiente, cuando estudiemos la alienación (o enajenación) cultural, nos detendremos en este punto. Este capítulo no llegó a ser elaborado por falta de tiempo). Esto no se hará toda vez que sigamos inadvertidos de los condicionamientos histórico-sociológicos del saber y de las técnicas).

en que los estratos "más bajos" son considerados, por regla general, como inferiores por su propia naturaleza. Para que éstos sean considerados como naturalmente inferiores, es necesario que haya otros que así lo consideren, al mismo tiempo en que se consideran a sí mismos superiores. La estructura latifundista, de carácter indiscutiblemente colonial, proporciona al poseedor de la tierra, por la fuerza y el prestigio que tiene, la extensión de su posesión, también, hacia los hombres.

Esta posesión de los hombres, que se "cosifican", se expresa a través de una serie interminable de limitaciones que achican el área de acción libre de estos hombres. Y, aún cuando, en función del carácter personal, con "otro propietario más humanitarista, se establecen relaciones afectivas entre éste y sus "moradores", éstas no borran la "distancia social" entre ellos.

El acercamiento de carácter afectivo entre personas de "status social" diferente no disminuye la distancia impuesta e implícita en los "status".

En este acercamiento afectivo no hay que ver solamente el humanitarismo de uno, sino también la estructura en que se halla, que igualmente lo condiciona.

Esta es la razón por la cual, mientras sea estructura latifundista, no puede proporcionar la sustitución o la superación del humanitarismo de algunos por el humanismo real.

Ahora bien, en este tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales, no hay lugar realmente para el diálogo. Y es en estas relaciones rígidas y verticales donde se viene constituyendo, históricamente, la conciencia campesina. Ninguna experiencia dialógica. Ninguna experiencia de participación. En gran parte, inseguros de sí mismo. Sin el derecho de decir su palabra, sino con el deber de escuchar y seguir.

Es natural, entonces, que los campesinos presenten una actitud, casi siempre aunque no siempre, desconfiada, frente a quienes pretenden dialogar.

En el fondo, esta actitud es de desconfianza también de sí mismos. No están seguros de su propia capacidad. Introyectaron el mito de su ignorancia absoluta. Es natural que prefieran no dialogar. Que digan al educador, después de quince o veinte minutos de participación animada, inesperadamente: "Perdón,

Señor nosotros, que no sabemos, debíamos estar callados, escuchándolo a usted que sabe" (36).

Frente a estas consideraciones, quienes declaran la imposibilidad del diálogo, probablemente, dirán, que ellas no hacen más que respaldarlos en sus tesis. En verdad, no. Lo que estas consideraciones revelan, claramente, es que la dificultad para el diálogo por parte de los campesinos no es de orden ontológico, sino estructural.

Los campesinos no son reacios al diálogo porque sean campesinos, sino porque lo están siendo en una estructura que obstaculiza la dialogicidad.

Planteamiento más serio será el que indague la posibilidad del diálogo mientras no haya cambiado la estructura latifundista, puesto que es en esta donde se encuentra la explicación del mutismo campesino. Mutismo que empieza a desaparecer, de ésta o de aquella forma, en las áreas de reforma agraria chilena o en las que están sufriendo la influencia testimonial de éstas.

De cualquier manera, sin embargo, con más o menos dificultades, no será con el antidiálogo que romperemos el silencio campesino, sino con el diálogo en que se problematice su propio silencio y sus causas.

La labor del agrónomo, como educador, no termina o no debe terminar en el dominio de la técnica, puesto que ésta no existe sin los hombres y éstos no existen fuera de la historia, fuera de la realidad que deben transformar.

Las dificultades mayores o menores impuestas al quehacer dialógico por la estructura, no justifican el antidiálogo, del cual la invasión cultural es una consecuencia. Cualesquiera sean las dificultades, quienes están con el hombre, con su causa, con su humanización, no pueden ser antidialógicos (37).

([36] Alvaro Manríquez — Departamental del Instituto de Desarrollo Agropecuario — INDAP en uno de sus informes sobre el uso del Método Psico-Social entre los campesinos chilenos).

([37] A propósito de una labor dialógica en estructura todavía no transformadas, ver: Paulo Freire

a) "El rol del trabajador social en el proceso de cambio".

b) "El compromiso del profesional con la sociedad".

Y ver: Ernani María Fiori: "Aprender a decir su palabra" "El Método de alfabetización del profesor Paulo Freire).

Son estas dificultades, cuyas razones (o algunas de ellas) analizamos someramente, las que llevan a los agrónomos — y no solamente a ellos — a hablar de un tiempo perdido o de una pérdida de tiempo en la dialogicidad.

Tiempo perdido que perjudica la consecución de los objetivos de un programa de aumento de producción, fundamental para la nación.

No hay duda alguna que sería una ingenuidad no dar énfasis al esfuerzo de producción.

Pero, lo que no podemos olvidar — permítasenos esta obviedad — es que la producción agrícola no existe en el aire. Resulta de las relaciones hombre-naturaltza (que se prolongan en relaciones hombre-espacio-histórico — cultural) en torno de cuyos condicionamientos ya hablamos en este estudio repetidas veces.

Si la producción agrícola (38) se diera en el dominio de las cosas entre sí y no en el dominio de los hombres frente al mundo, no habría que hablar de diálogo. ([38] Sobre este aspecto, ver Paulo Freire: "Algunas sugerencias en torno de una labor educativa que vea el asentamiento como una totalidad"). Y no habría que hablar precisamente porque las cosas entran en el tiempo a través de los hombres; de ellos reciben un significado significante. Las cosas no se comunican. No cuentan su historia.

No es esto lo que pasa con los hombres, que son seres históricos, capaces de autobiografiarse.

Tiempo perdido, desde el punto de vista humano, es el tiempo en que los hombres son "cosificados", (y hasta éste, desde un punto de vista concreto y realista, no ético rigurosamente, no es un tiempo perdido, puesto que es en él donde se genera el nuevo tiempo, de otras dimensiones, en el que el hombre conquistará su condición de hombre).

Tiempo perdido, aunque ilusoriamente ganado, es el tiempo que se usa en bla-bla-bla o en verbalismo o en palabrería, como también es perdido el tiempo del exclusivo activismo, puesto que ambos no son tiempo de la praxis verdadera.

No hay como considerar perdido el tiempo del diálogo que, problematizando, criticiza y criticizante, inserta al hombre en su realidad como verdadero sujeto de la transformación.

Aún cuando, para nosotros, la labor del agrónomo-educador

quedará restringida solo a la esfera del aprendizaje de técnicas nuevas, no habría como comparar la dialogicidad con la antidialogicidad.

Toda demora en la primera, que es simplemente ilusoria, significa un tiempo que se gana en solidez, en seguridad, en autoconfianza e interconfianza, que la antidialogicidad no ofreec.

Finalmente, detengámonos en la afirmación según la cual es inviable la labor dialógica si su contenido es un conocimiento de carácter científico o técnico. Si su objeto es un conocimiento "outgroup".

Dicen siempre que no es posible el dialogo — no solamente en torno de técnicas agrícolas con los campesinos (39), sino también en las escuelas para niños — sobre 4 por 4 que no pueden ser 15. Que no es posible dialogar, igualmente, a propósito de H2o. La composición del agua no puede ser H4o.

Que, de la misma forma, no es posible realizar un diálogo con el educando sobre un hecho histórico, que se ha dado en cierto momento y de cierta manera.

Lo único que hay que hacer es simplemente narrar los hechos que deben ser memorizados.

Hay indudablemente un equívoco en estas dudas que, como dijimos, casi siempre son afirmaciones. Y el equívoco resulta, posiblemente, en muchos casos, de la incomprensión de lo que es el diálogo, de lo que es el saber, de su constitución.

Lo que se pretende con el diálogo, no es que el educando reconstituya todos los pasos dados hasta hoy en la elaboración

---

([39] Es necesario que subrayemos que las técnicas agrícolas no son extrañas a los campesinos. Su labor diaria no es otra sino de la enfrentar la tierra, tratarla, cultivarla, dentro de los marcos de su experiencia que, a su vez, se da en los marcos de su cultura.

No sólo hay que enseñarles; de ellos también hay que aprender. Difícilmente un agrónomo experimentado y receptivo no habrá obtenido algo provechoso de su convivencia con los campesinos. Si la dialogicidad plantea las dificultades que analizamos, de orden estructural, la antidialogicidad se torna más difícil aún. La primera puede superar las dificultades señaladas, problematizándolas; la segunda, cuya naturaleza es en si antiproblematizadora, tiene que vencer un obstáculo inmenso: reemplazar los procedimientos empíricos de los campesinos por las técnicas de sus agentes. Y como esta sustitución implica un acto crítico de decisión (que la antidialogicidad no produce) resulta de ésta la superación de las técnicas elaboradas a los procedimientos empíricos de los campesinos).

del saber científico como de lo técnico. No es que el educando haga adivinanzas o que se entrega en un juego puramente intelectualista, de palabras vacías.

Lo que se pretende con el diálogo, en cualquiera hipótesis, (sea en torno de un conocimiento científico o técnico o "experiencial") es la problematización del propio conocimiento, en su indiscutible relación con la realidad concreta donde se genera y sobre la cual incide, para comprenderla mejor, para explicarla, para transformarla.

Si 4 por 4 son 16, y esto sólo es verdadero en un sistema decimal, no por ello el educando debe simplemente memorizar que son 16. Es necesario que se le problematice la objetividad de esta verdad en un sistema decimal. En verdad 4 por 4 sin una relación con la realidad, en el aprendizaje, sobre todo de un niño, sería una falsa abstracción.

Una cosa es 4 por 4 en la tabla que debe ser memorizada; otra es 4 por 4 traducidos en la expresión concreta: hacer cuatro ladrillos cuatro veces.

En lugar de la memorización mecánica de 4 por 4 se impone descubrir su relación con un quehacer humano.

Del mismo modo, concomitantemente con la demostración experimental, en el laboratorio, de la composición química del agua, es necesario que el educando perciba, en términos críticos, el sentido del saber como una búsqueda permanente.

Es necesario que discuta el significado de este hallazgo científico; la dimensión histórica del saber, su inserción en el tiempo, su instrumentalidad. Y todo esto es materia de indagación, de diálogo.

De igual manera, el hecho histórico no puede ser simplemente narrado, con ese excesivo gusto por el pormenor de las fechas, reducido así a algo estático, que se pone en el calendario que lo fija.

Si no es posible dejar de hablar de lo que ha sucedido y de como ha sucedido —y nadie puede afirmar que no quede algo todavía que pueda ser desvelado— es necesario problematizar el hecho mismo al educando. Es necesario que él reflexione sobre el porqué del hecho, sobre sus conexiones con otros hechos, en el marco total en que se ha dado.

Podría decirse que ésta es la tarea propia de un profesor

de Historia; la de ubicar, él mismo, en la totalidad, la "parcialidad" de un hecho histórico. Nos parece, sin embargo, que su tarea primordial no es ésta, sino la de, problematizando el hecho a sus alumnos, posibilitarles que vayan ejerciendo su pensar crítico, sacando sus propias interpretaciones del por qué de los hechos.

Si la educación es dialógica, es obvia que el papel del profesor, en cualquier situación, es importante.

En la medida que él dialoga con los educandos, debe llamar la atención de éstos para uno u otro punto menos claro, más ingenuo, problematizándolos siempre ¿porqué? ¿Cómo? ¿Será así? ¿Qué relación ve Ud. entre su afirmación hecha ahora y la de su compañero "A"? ¿Habrá contradicción entre ellas? ¿Porqué?

Podrá decirse, una vez más que todo esto demande tiempo. Que no hay tiempo que perder, puesto que existe un programa que debe ser cumplido. Y, una vez más, en nombre del tiempo que no se debe perder, lo que se hace es perder tiempo, alienándose a la juventud con un tipo de pensamiento formalista, con narraciones casi siempre exclusivamente verbalistas. Narraciones cuyo contenido "donado" debe ser pasivamente recibido y memorizado para después ser repetido.

El diálogo problematizador no deptnde del contenido que va a ser problematizado.

Todo puede ser problematizado.

El papel del educador, no es "llenar" al educando de "conocimiento", de orden técnico o no, sino que proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos.

El mejor alumno de física o matemáticas, en el colegio como en la universidad, no es el que más memorizó las fórmulas, sino el que percibió la razón de éstas.

El mejor alumno de filosofía no es el que diserta, "Ipsis-verbis", sobre la filosofía del cambio (mudanza) en Heráclito; sobre el problema del Ser en Parménides; sobre el "mundo de las ideas" en Platón; sobre la metafísica en Aristóteles; o más modernamente, sobre la "duda" cartesiana; la "cosa en si" en Kant; sobre la dialéctica del Señor y del esclavo, en Hegel; la alienación (enajenación) en Hegel y en Marx; La inten-

cionalidad" de la conciencia en Huseerl. El mejor alumno de Filosofía es el que piensa críticamente sobre todo este pensar y corre el riesgo de pensar también.

Sin embargo, cuanto más es un simple y dócil receptor de los contenidos con los cuales, en nombre del saber, es "llenado" por sus profesores, tanto menos puede pensar y apenas se repite.

En verdad, ningún pensador, como ningún científico, elaboró su pensamiento o sistematizó su saber científico a no ser problematizado, desafiado. Si bien esto no significa que todo hombre desafiado se torne filósofo o científico, significa si que el desafío es fundamental a uno y otro saber.

Aún cuando un científico, al hacer una investigación en búsqueda de algo, encuentra lo que no buscaba (y esto para siempre) su descubrimiento partió de una problematización.

Lo que defendemos es esto, precisamente: si el conocimiento científico y la elaboración de un pensamiento riguroso no pueden prescindir de su matriz problematizadora, la aprensión de este conocimiento científico y del rigor de este pensamiento filosófico no puede prescindir igualmente de la problematización que debe ser hecha en torno del propio saber que el educando debe incorporar.

A veces, (sin que esto sea una afirmación dogmática) tenemos la impresión de que muchos, entre los que presentan estas dudas, están "racionalizando" su descreencia en el hombre concreto y en el diálogo, a través de "mecanismos de defensa". En el fondo, lo que pretenden es seguir siendo disertadores "bancarios" e invasores ([4é] Ver del autor el trabajo ya citado: ,'La concepción bancaria de la educación y la deshumanización).

Es necesario, sin embargo, justificar este miedo al diálogo; y la mejor manera es "racionalizarlo". Es hablar de su inviabilidad; es hablar de la pérdida de tiempo. De ahí que entre ellos, como "distribuidores" del sabtr erudito y sus alumnos, jamás será posible el diálogo. Y el antidiálogo se impone, según quienes piensan así; en nombre también de "la continuidad de la cultura".

Esta continuidad existe, pero, precisamente porque es continuidad, es proceso y no paralización. La cultura sólo es,

mientras está siendo. Sólo permanece porque cambia. O, tal vez dicho mejor: la cultura sólo "dura" en el juego contradictorio de la permanencia y del cambio.

Al diálogo, prefieren las disertaciones kilométricas, eruditas, llenas de citas. Al diálogo problematizador, prefieren el llamado "control de lectura" (que es una forma de controlar no la lectura, sino al educando), de donde no resulta ninguna disciplina realmente intelectual, creadora, sino la "domesticación" del educando al texto, cuya lectura debe ser "controlada".

Y llaman a esto, a veces, la evaluación o dicen que es necesario "obligar" a los jóvenes a estudiar, a saber.

Es verdad, no quieren correr el riesgo de la aventura dialógica, el riesgo de la problematización, y se refugian en sus clases discursivas, retóricas, que funcionan como si fueran "canciones de cuna". Deleitándose narcisistamente con el eco de sus "palabras", adormecen la capacidad crítica del educando.

El diálogo, la problematización, no adormecen a nadie. Concientizan.

Lo fundamental es que, en la dialogicidad, en la problematización, educador-educando, educando-educador, ambos van desarrollando una postura crítica de la cual resulta la percepción de que todo este conjunto de saber st encuentra en interacción. Saber que refleja al mundo y a los hombres en el mundo y con él, explicando el mundo, pero, sobre todo, teniendo que justificarse no sólo en la explicación, sino en la transformación del mundo.

La problematización dialógica supera el viejo "magister dixit" en que pretenden esconderse los que se juzgan propietarios administradores o portadores del saber.

Rechazar la problematización dialógica, a cualquier nivel es insistir en un injustificable pesimismo con relación a los hombres y a la vida. Es caer en la concepción "bancaria" que, anesteciando al espíritu crítico, sirve a la domesticación del hombre.

IV CAPITULO

REFORMA AGRARIA, CAMBIO CULTURAL Y EL ROL DEL AGRONOMO-EDUCADOR

Dijimos, en el capítulo anterior, que la labor del agrónomo educador no puede limitarse a la sola esfera de la sustitución de los procedimientos empíricos de los campesinos por sus técnicas.

Dos razones básicas nos respaldan en esta afirmación.

La primera, porque es imposible el cambio del procedimiento técnico sin la repercusión en otras dimensiones de la estructura en que están los hombres; la segunda, por la imposibilidad de una educación neutra, cualquiera que ella sea.

En este capítulo, nos interesa analizar el rol que cabe cumplir al agrónomo, sin ninguna dictomía entre lo técnico y lo cultural, en el proceso de la Reforma Agraria.

El agrónomo no puede (por las razones subrayadas) reducir su quehacer a esta neutralidad imposible, de técnico que estuviera desgarrado del universo más amplio en que está como hombre.

Así es que, desde el momento en que pasa a participar del sistema de relaciones hombre-naturaleza, su labor asume este aspecto amplio en que la capacitación técnica de los campesinos se encuentra solidaria con otras dimensiones que van más allá de la técnica misma.

Esta indeclinable responsabilidad del agrónomo, que los sitúa como un verdadero educador, hace que él sea uno (entre otros) de los agentes del cambio.

De ahí, que su participación en el sistema de relaciones campesinos-naturaleza-cultura, no puede ser reducida a un *estar frente,* o a un *estar sobre,* o a un *estar* para los campesinos, puesto que debe ser un *estar con* ellos, también como sujetos del cambio.

Esta responsabilidad no es exclusiva del agrónomo-educador ni de los educadores en general, sino de todos cuantos de una u otra forma, están dando su contribución al esfuerzo de Reforma Agraria.

En que ésta, como *proceso* de transformación estructural,

no puede ser encarada como algo mecánico, que se diera fuera del tiempo, sin la presencia de los hombres.

La Reforma Agraria no es cuestión simplemente técnica. Antes, incluso, implica una decisión política. Esta es la que efectúa e impulsa las proposiciones técnicas.

Cualquiera que sean, sin embargo, los modelos técnicos ofrecidos a la opción del poder político, deberá estar clara la presencia participante de los campesinos, como co-responsables del desarrollo del proceso.

Las soluciones tecnicistas o mecanicistas, aplicadas al dominio de lo humano, como, indudablemente, es el dominio en que se verifica la Reforma Agraria, implican fracasos objetivos o éxitos aparentes.

"No son las técnicas, sino la conjugación de hombres e instrumentos los que cambian una sociedad" ([41] Octavio Paz — "Claude Lévi — Strauss o el Nuevo Festín de Esopo" — Editorial Joaquín — Mortiz — México, 1ª Edición — 1967, pág. 97).

En el proceso de la Reforma Agraria, no hay que plantearse una posición exclusivista frente a lo técnico o a lo humano. Toda práctica de la Reforma Agraria que conciba estos términos como antagónicos, es ingenua.

Ni la concepción vacíamente "Humanista", en el fondo reaccionista y tradicionalista, anti-cambio, que niega la técnica, ni tampoco la concepción mítica de ésta, que implica un tecnocracismo deshumanizante.

Parece que hoy, la amenaza mayor, en los términos de esta dicotomía, se encuentra en el tecnicismo, en una especie de mesianismo de la técnica, en que ésta aparece como una salvadora infalible. Este mesianismo, casi siempre, termina por encauzarse hacia esquemas "iracionalistas", en que el hombre queda disminuido.

Frente al tradicionalismo, que pretende mantener el "status quo", que el mesianismo tecnicista, (y más que tecnicista, tecnológico) opone a la modernización dt las estructuras, a la cual se llegará mecánicamente. El paso por lo tanto, de la estructura arcaica a la nueva, modernizada, se da, en esta concepción, como cuando uno traslada una silla de un lugar a otro.

Aunque esta concepción mecanicista pretenda identificar su acción modernizante con el desarollo, nos parece que se nos impone distinguirlos.

En la modernización, de carácter puramente mecánico, tecnicista, el punto de decisión del cambio no solo parte de afuera del área en transformación, sino que se mantiene fuera de ella. La estructura que se transforma no es sujeto de su transformación.

En el desarrollo, por el contrario, el punto de decisión se encuentra en el ser que se transforma y su proceso no se verifica mecánicamente. De esta forma, si bien todo desarrollo es modernización, no toda modernización es desarrollo.

La Reforma Agraria debe ser un proceso de desarrollo, del cual resulta necesariamente la modernización de los campos, con la modernización de la agricultura.

Si esta es la concepción que tenemos de la Reforma Agraria, la modernización que de ella resulte no será fruto de un paso mecánico de lo viejo hacia ella, que, en el fondo, no llega a ser propiamente un paso, porque es la superposición de lo nuevo a lo viejo. En una concepción no mecanicista, lo nuevo nace de lo viejo a través de la transformación creadora que se verifica entre la tecnología avanzada y las técnicas empíricas de los campesinos.

Esto implica, entonces, que no es posible desconocer el trasfondo cultural que explica los procedimientos técnicos-empíricos de los campesinos. Sobre este trasfondo, en que se constituyen sus formas de proceder, su percepción de la realidad, han de trabajar todos los que se encuentran con esta o aquella responsabilidad en el proceso de la Reforma Agraria.

Nos parece que debe quedar muy claro, que, si la transformación de la estructura latifundista, con el cambio de la tenencia de la tierra, al cual sigue la aplicación de la nueva tecnología, es factor indiscutible de cambio en la percepción del mundo de los campesinos, esto no significa que se prescinda de la acción también sobre el marco cultural.

En último análisis, como un proceso global, la Reforma Agraria no puede limitarse a la acción unilateral en el dominio de las técnicas de producción, de comercialización, etc. Sino que debe solidarizar este esfuerzo indispensable a otro igualmente

indispensable: el de la transformación cultural, intencional, sistematizada, programada.

En este sentido, el "asentamiento", en la Reforma Agraria chilena, precisamente porque es una unidad de producción (no hay producción fuera de la relación hombre-mundo, repitamos) debe ser también, todo él, una unidad pedagógica, en la acepción amplia del término.

Unidad pedagógica en la cual son educadores no solamente los profesores que por ventura actúan en un centro de educación básica, sino también los agrónomos, los administradores, los planificadores, los investigadores, todos los que, finalmente, estén ligados al proceso.

Es urgente que nos defendamos de la concepción mesiánica y mecanicista. En su ingenuidad y estrechez de visión, tienden a despreciar la contribución necesaria, indispensable, de otros sectores del saber. Tienden a quedar rígidas y burocráticas.

Hablar a un tecnicista de la necesidad de sociólogos, de antropólogos de psicólogos sociales, de pedagogos, en el proceso de Reforma Agraria, es algo que ya provoca una mirada desconfiada. Hablarle de la necesidad de estudios en el área de la antropología filosófica y de la linguística estructural, ya es entonces un escándalo que debe ser reprimido.

En verdad, sin embargo, todos estos estudios son de una importancia básica para el éxito que se busca en la Reforma Agraria.

Que diría, por ejemplo, un tecnicista, si le habláramos de la importancia de una investigación linguístico-estructural, en torno del universo vocabular de áreas en proceso de Reforma y de áreas fuera del proceso? Jamás podría entender que una investigación como ésta nos posibilitaría desvelar una serie de aspectos fundamentales a su propia acción en el dominio de lo técnico. Desde la extensión misma del vocabulario campesino al análisis del contenido pragmático de los términos, al estudio de su "campo asociativo de significación", hasta la delimitación de posibles "temas" significativos que se encuentran referidos en el "campo asociativo de significación" de los términos. Jamás tntendería el aporte indiscutible de los estudios actua-

les de la "antropología estructural", de la linguística, de la semántica, sobre todo con los hallazgos de Lévi-Strauss.

Todo esto, para un tecnicista, es perder tiempo, es desvaneo de idealistas, de hombres sin la visión de lo práctico.

Lo mismo seguiría diciendo o pensando el tecnicista, si le habláramos de la necesidad, dentro de igual perspectiva, de investigaciones y estudios en torno de los niveles de conciencia campesina, condicionados por la estructura en que, a través de su experiencia histórica y existencial, se ha venido constituyendo esta conciencia.

No podría comprender la permanencia, en la estructura cambiada, de los "aspectos míticos" que se formaron en la vieja estructura. Para él; como ortodoxo tecnicista y mecanicista, basta transformar la estructura, para que todo lo que se plasmó en la estructura anterior, sea borrado.

Y cuando, en su desconocimiento del hombre como un ser cultural, no consigue los resultados que esperaba de su acción unilateralmente técnica, busca una explicación para el fracaso, que encuentra siempre "en la ontológica incapacidad de los campesinos...".

Su error o su equívoco es desconocer que el tiempo en que generaciones vivieron, experimentaron, trabajaron, murieron y fueron reemplazados por otras generaciones que siguieron viviendo, experimentando, trabajando, muriendo, no es un tiempo de calendario.

Es un tiempo "real", "duración", como le llama Bergson. Por ello, es un tiempo de acontecimientos en que los campesinos, de generación, fueron constituyéndose en cierta forma de ser, o de *estar siendo*, que *per-dura* en la nueva estructura. Esta es la razón por la cual, el tiempo de la Reforma Agraria, que es un tiempo nuevo, generándose en el tiempo viejo de la anterior estructura, de cierto modo, y en muchos aspectos, "co-existe" con éste. Así es que, los campesinos, en el tiempo nuevo, revelan, en sus modos de comportarse, de manera general, la misma dualidad básica que tenía en la estructura latifundista. Y esto es lo normal que uno pueda esperar.

"El hombre no es solamente lo que es, sino también lo fue". ([42] Comillamos esta frase por su semejanza con ésta: Mind is in its all manifestations not only what it is, but

what it was. Barber — Problems of Historical Psycology), de ahí que sea la existencia humana, al contrario de la vida animal, o vegetal, un *proceso* que se da en el tiempo, tiempo del hombre.

Hay así, una solidaridad entre el presente y el pasado, en que aquel apunta hacia el futuro, dentro del marco de la continuidad histórica. No hay, pues, fronteras rígidas en el tiempo, cuyas unidades "especiales", de cierta forma, se interpenetran.

Para la comprensión de este hecho, nos serviremos de dos conceptos desarollados por Eduardo Nicol (43), cuando discute la cuestión de la verdad histórica, imposible de ser captada fuera de la continuidad de la historia. ([43] Eduardo Nicol "Los principios de la Ciencia", Fondo de Cultura Económica, México, 1965).

Estos son los conceptos de "estructura vertical" y de "estructura horizontal".

La "estructura vertical" constituye el marco de las relaciones de transformación hombre-mundo. Son los productos de tsta transformación con los cuales el hombre crea su mundo, el mundo de la cultura que se prolonga al de la historia.

Este dominio cultural e histórico, dominio humano de la "estructura vertical", se caracteriza por la intersubjetividad, por la intercomunicación.

Si esta intercomunicación, sin embargo, sólo existiera dentro de una misma unidad "epocal", no habría continuidad histórica. Esta, que es indudable, se explica en la medida en que la intersubjetividad, la intercomunicación, sobrepasan la anterioridad de una unidad "epocal" y se extienden hacia la siguiente. Esta solidaridad intercomunicativa entre unidades "epocales" distintas es el dominio de la "estructura horizontal".

Si esto es válido desde el punto de vista de la comprensión de la ciencia, del "logos", a que llega una unidad "epocal", en relación horizontal con el "logos" o la ciencia de otra unidad, lo es también para la comprensión de las formas de ser y de conocer en el dominio de la "doxa" de una unidad epocal a otra.

De este modo, no es posible olvidar la solidaridad entre la "estructura vertical" (en el sentido de Nicol) de la etapa latifundista y la nueva estructura del asentamiento. Solidaridad que se da por la "estructura horizontal".

De ahí que se imponga, a todos quienes actúan en el proceso

de la Reforma Agraria, que tomen en cuenta los aspectos fundamentales que caracterizaban la existencia campesina en la realidad del fundo.

Solamente la ingenuidad tecnicista y mecanicista puede creer, que decretada la Reforma Agraria y puesta en práctica, todo lo que antes fue ya no lo será; que ella es un marco divisorio y rígido entre la vieja y la nueva mentalidad.

En la visión crítica del proceso de la Reforma Agraria, esta, por el contrario, es una acción totalizada que incide sobre una totalidad, que es la realidad que será transformada, sin que esto signifique que la nueva realidad que va a surgir no esté marcada por la anterior.

De ahí que la visión crítica, respondiendo a los desafíos que el propio proceso de la Reforma Agraria provoca, desarrolle un gran esfuerzo de capacitación de personal especializado para sus labores específicas, sin caer, con todo, en especialismos.

La capacitación técnica de especialistas cuya tarea se realiza preponderantemente en el campo de la técnica, se asocia a reflexiones, estudios y análisis serios de las dimensiones más amplias en las que se da el quehacer técnico mismo.

Una concepción crítica de la Reforma Agraria, el cambio cultural, que reconoce la necesidad del cambio de la perctpción, abre un campo de trabajo altamente fecundo al agrónomo-educador. ([44] Paulo Freire: "El rol del Trabajador Social en el proceso de Cambio").

Desafiado por la visión crítica de la Reforma Agraria, el agrónomo tiene que preocuparse por algo que va más allá de una mera asistencia técnica.

Como agente del cambio, *con* los campesinos (agentes también) cabe a él insertarse en el proceso de transformación concientizándolos y concientizándose en el mismo acto. La concientización, de la cual hablaremos en la última parte del trabajo, es inter-concientización.

Así, mientras la concepción ingenuamente tecnicista de la Reforma Agraria no toma en cuenta la permanencia, en la estructura nueva de lo que era típico de la anterior, juzgando que la solución de los problemas está en el "adiestramiento" (45) técnico, la visión crítica —sin olvidar la capacitación técnica— ubicada a ésta en un marco más amplio. ([45] La

concepción crítica no usa siquiera el término "adiestramiento", refiriéndose a hombres. "Los árboles se cultivan, los animales se *adiestran*, dijo Kant, el hombre se *educa*").

En la concepción crítica, esta capacitación no es el acto ingenuo de transferir o "depositar" contenidos técnicos. Es el acto en que el proceder técnico se ofrece al educando como un problema que debe ser respondido.

La concepción crítica de la Reforma Agraria (que está al tanto de lo que significa la "estructura vertical", como mundo cultural e histórico, en el cual la percepción, que es cultural, se constituye) se esfuerza al máximo, en el sentido del cambio de la percepción.

Sabe también, porque es crítica, que este cambio de la percepción no se verifica mediante trabajo a nivel puramente intelectualista, sino en la praxis verdadera, que implica una acción y una reflexión constante sobre el mundo. Implica un *pensar* y un *actuar* correctamente.

De ahí que, para esta concepción, según ya subrayamos, una vasta, profunda e intensa labor cultural se presenta como totalmente indispensable.

El cambio cultural, que se irá procesando inevitablemente con el cambio de la realidad latifundista y del cual resultará la nueva "estructura vertical", exige una acción en el sector de la "cultura popular" que, interfiriendo deliberadamente en el campo de la percepción, ayudará a acelerar el propio cambio cultural.

Ahí está, en el proceso de la Reforma Agraria, el quehacer fundamental del agrónomo: más que un técnico frío y distante, un educador que se compromete y se inserta *con* los campesinos en la transformación, como sujeto, *con* otros sujetos.

V CAPITULO

¿EXTENSION O COMUNICACION?

Desde las primeras páginas de este ensayo, venimos insistiendo en esta obviedad: que el hombre, como un ser de las relaciones, desafiado por la naturaleza, la transforma con su trabajo. Y en que el resultado de esta transformación, que

separa de él, así como su propia actividad transformadora, constituye su mundo. El mundo de la cultura que se prolonga hacia el mundo de la historia.

Este mundo exclusivo del hombre, con el cual él "llena" los espacios geográficos, es llamado por Eduardo Nicol (46), como vimos en el capítulo anterior "estructura vertical", en relación con la "estructura horizontal". ([46] Eduardo Nicol — obra citada).

La "estructura vertical", o mundo social y humano, no existiría como tal, si esto no fuera un mundo de comunicabilidad fuera del cual es imposible descubrir tal conocimiento humano.

La intersubjetividad o la intercomunicación es la característica primordial de este mundo cultural e histórico.

De ahí que la función gnoseológica no puede quedar reducida a la simple relación del sujeto cognoscente con el objeto cognoscible. Sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes en torno del objeto cognoscible desaparecería el acto cognoscente.

La relación gnoseológica, por ello mismo, no tiene su término en el objeto conocido. Por la intersubjetividad, se establece la comunicación entre los sujetos a propósito del objeto.

Esta es la razón por la cual, estudiando las tres relaciones constitutivas del conocimiento, la gnoseológica, la lógica, y la histórica, Eduardo Nicol (47) añade una cuarta, fundamental, indispensable al acto del conocimiento, que es la relación dialógica. ([47] E. Nicol. Obra citada).

No hay, realmente, pensamiento aislado, en la medida en que no hay hombre aislado.

Todo acto de pensar implica un sujeto que piensa, un objeto pensado, que mediatiza al primer sujeto con el segundo y la comunicación entre ambos, que se da a través de signos lingüísticos.

El mundo humano es, por ello mismo, un mundo de comunicación.

Cuerpo consciente, (conciencia intencionada hacia el mundo, hacia la realidad) el hombre actúa, piensa y habla sobre esta realidad, que es la mediación entre él y otros hombres, que también actúan, piensan y hablan.

Nicol (48), considerando la función del pensamiento, afirma, que éste no debería ser designado por un sustantivo, sino por un verbo *transitivo*. ([48] Eduardo Nicol, obra citada).

Tal vez, rigurosamente, pudiéramos decir que el verbo que designara el pensamiento, más que puramente transitivo, debería ser uno que tuviera, como régimen sintáctico, el objeto de la acción y un *complemento de compañía.*

De este modo, además del sujeto pensante, del objeto pensado, habría, como exigencia (tan necesaria como la de éste y la del sujeto) la presencia de otro sujeto, representada en la expresión de compañía. Sería un verbo co-subjetivo-objetivo, cuya acción incidente en el *objeto,* sería, por ello mismo, co-participada.

El sujeto pensante no puede pensar solo; no puede pensar sin la co-participación de otro sujeto en el acto de pensar sobre el objeto.

Esta co-participación de los sujetos en el acto de pensar se da en la comunicación. El objeto, por ello mismo, no es la incidencia terminativa del pensamiento de un sujeto, sino el mediatizador de la comunicación.

De ahí, que como contenido de la comunicación, no puede ser *comunicado* de un sujeto a otro.

Si el objeto del pensamiento fuera un puro *comunicado,* no sería un significado significante mediador de los sujetos.

Si el sujeto "A" no puede tener en el objeto el término de su pensamiento, sino que éste se extiende hacia el sujeto "B", en comunicación, no puede igualmente transformar al sujeto "B" en incidencia depositaria del contenido significado sobre el cual piensa. Si así fuera — cuando así es — no habría comunicación. Simplemente un sujeto estaría transformado al otro, en *paciente* de sus *comunicados* (49).

([49] En este sentido los comunicados son los "significados" que, al agotarse de su dinamismo propio, se transforman en contenidos estáticos, cristalizados. Contenidos que, a manera de petrificaciones, un sujeto deposita en los otros, quienes quedan obstaculizados de pensar, por lo menos en forma correcta.

Esta es la forma típica de actuar del "educado" en la concepción de la educación que, irónicamente, llamamos "bancaria").

La comunicación, por el contrario, implica una reciprocidad que no puede ser rota.

Por esto no es posible comprender el pensamiento fuera de su doble función: cognoscitiva y comunicativa.

Esta función, a su vez, no es la extensión del contenido significante del significado, objeto del pensar y del conocer.

Comunicar es comunicarse en torno del significado significante. En la comunicación, por ello mismo, no hay sujetos pasivos. Los sujetos co-intencionados hacia el objeto de su pensar, *se comunican* su contenido.

Lo que caracteriza la comunicación como este comunicar comunicándose, sin lo cual no es comunicación, es que ella es diálogo, así como el diálogo es comunicativo.

En relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan, como ya vimos, a través de un mismo sistema de signos lingüísticos.

Es indispensable, entonces, al acto comunicativo, para que sea eficiente, la inteligencia común de los sujetos, recíprocamente comunicantes, en cuyo logro el diálogo juega un papel decisivo.

La expresión verbal de uno de los sujetos tiene que ser percibida dentro de un marco significativo común al otro sujeto.

Si no hay esta inteligencia común en torno de los signos, como expresiones del objeto significado, no puede haber entendimiento, entre los sujetos, lo que imposibilita la comunicación (50). Esto es tan verdadero que, entre comprensión e inteligibilidad y comunicación, no hay separación como si constituyeran dos momentos distintos del mismo proceso o del mismo acto. Por el contrario, inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente.

([50] En función de si estamos o no advertidos de esta verdad científica, tomaremos seriamente en cuenta, o no, nuestras relaciones con los campesinos, cualesquiera sea nuestro quehacer con ellos.

En torno de un hecho —cosecha, por ejemplo— podremos usar un sistema simbólico ininteligible para ellos. Nuestro lenguaje técnico, que se expresa en un universo de signos lingüísticos propios puede dejar de ser alcanzado por ellos como el significante del significado en torno del que hablamos. De ahí

que las charlas sean cada vez menos indicadas como método eficiente. De ahí que el diálogo problematizador, entre las varias razones que lo hacen indispensable, tenga ésta más — la de disminuir la distancia entre la expresión significativa del técnico y la percepción de esta expresión por los campesinos en torno del significado. De este modo, el significado pasa a tener la misma significación para ambos. Y esto sólo se da en la comunicación e intercomunicación de los sujetos pensantes a propósito de lo pensado, y nunca a través de la *extensión* de lo pensado de un sujeto hacia el otro.

No será demasiado subrayar la necesidad de serios estudios de naturaleza semántica, indispensables a la labor del agrónomo.

Sólo se comunica lo inteligible en la medida en que éste es comunicable.

Esta es la razón por la cual, mientras la significación no sea comprensible para uno de los sujetos, no es posible la comprensión del significado, y, así no sea viable la comunicación.

De ahí que, en estos casos, los sujetos interlocutores tengan que buscar, dialógicamente, la inteligencia del significado a la cual uno de ellos ya llegó y que, sin embargo, no fue intelectada por el otro, en la expresión del primero.

Se observa así que la búsqueda del conocimiento que se reduce a la pura relación sujeto cognoscente, objeto cognoscible, rompiendo la "estructura dialógica", del conocimiento, está equivocada, por más grande que sea su tradición.

Equivocada también está la concepción según la cual el quehacer educativo es un acto de transmisión o de extensión sistemática de un saber.

La educación, por el contrario, en lugar de ser esta transferencia del saber —que lo hace casi "muerto— es situación gnoseológica en su sentido más amplio.

Por ello es que la tarea del educador no es la de quien se pone como sujeto cognoscente frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar de él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sea el de archivadores de sus *comunicados*.

La educación es comunicación, es diálogo (51), en la medida en que no es la transformación de saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación

de los significados. ([51] Volveremos sobre este punto en el último capítulo de este ensayo).

De ahí la importancia, en el análisis de la comunicación de algunas consideraciones a propósito de como Urban (52) clasifica los actos comunicativos. ([52] citado por Adan Schaff: "Introducción a la Semántica" — Fondo de Cultura Económica — México — 1966 — pág. 128).

Según este autor, estos actos se realizan en dos planos fundamentales: uno, en que el objeto de la comunicación pertenece al dominio de lo emocional; el otro, en que el acto comunica conocimiento o estado mental.

Es el primer caso (que no nos interesa en este estudio) la comunicación que se da a nivel emocional, "opera por contagio", como subraya Schaff (í3). Es una comunicación en la que uno de los sujetos, por una parte, advierte un cierto estado emocional en el otro: miedo, alegría, rabia, etc. pudiendo contagiarse de tal estado y puede, por otra, conocer, en el que lo expresa, el estado referido. ([53] Obra citada — página 129).

No existe, sin embargo, en este tipo de comunicación, que se realiza también a nivel animal, la ad-miración del objeto por parte de los sujetos de la comunicación.

([54] El carácter fuertemente emocional de la comunicación, en este caso, obstaculiza que el sujeto que lo expresa se aleje de sí mismo y de su propio estado para verse y para verlo, para admirarlo. Dificulta igualmente la misma operación en su interlocutor que, de este o de aquella forma se encuentra enredado en la situación emocional. De esta manera es difícil que ambos tengan en el *estado expresado* el objeto en torno al que se intercomunique a nivel del conocimiento-.

La admiración del objeto de la comunicación que es expresado a través de signos lingüísticos, se da en el segundo tipo de comunicación que distingue Urban.

En éste, la comunicación se verifica entre sujetos sobre algo que los mediatiza y que se "ofrece" a ellos como un hecho congnoscible. Este algo, que mediatiza a los sujetos interlocutores, puede ser tanto un hecho concreto, por ejemplo la siembra y sus técnicas, como puede ser un teorema matemático. En ambos casos la comunicación verdadera no nos parece estar en la exclusiva transferencia o transmisión del conocimiento

de un sujeto al otro, sino en su co-participación en el acto de comprender la significación del significado. Esta es una comunicación que se hace críticamente.

La comunicación a nivel emocional, puede realizarse tanto entre el sujeto intercomunicante del contenido sobre el cual o a propósito del cual se establece la relación comunicativa.

Y, como subrayamos en las primeras páginas de este capítulo, a este nivel la comunicación es esencialmente lingüística.

Tal hecho irrecusable nos plantea problemas de real importancia, que no pueden ser olvidados ni tampoco menospreciados.

Podríamos reducirlos al siguiente: la comunicación eficiente implica que los sujetos interlocutores incidan su "admiración" al mismo objeto; que lo expresan a través de signos lingüísticos pertenecientes al universo común a ambos, para que así comprendan de modo semejante al objeto de la comunicación.

En esta comunicación, que se hace por medio de palabras, no puede ser rota la relación *pensamiento-lenguaje-contexto o realidad.*

No hay pensamiento que no esté referido a la realidad, directa o indirectamente marcado por ella, de lo que resulta que el lenguaje que lo expresa no puede estar exento de estas marcas.

Una vez nos parece claro el equívoco al cual nos puede conducir el concepto de extensión: el de extender un conocimiento técnico hacia los campesinos, en lugar de (por la comunicación eficiente) hacer del hecho concreto al cual se refiera el conocimiento (expresado por signos lingüísticos) objeto de la comprensión mutua de los campesinos y del agrónomo.

Sólo así se da la comunicación eficaz y solamente a través de ella puede el agrónomo ejercer exitosamente su labor, que será coparticipada por los campesinos.

Veamos ahora a otro aspecto de igual importancia problemática en el campo de la comunicación, que debe ser tomado en consideración por el agrónomo-educador en su trabajo.

No hay, como ya dijimos, posibilidad de una relación comunicativa, si entre los sujetos interlocutores no se establece la comprensión en torno de la significación del signo.

([55] Esto ocurre muy a menudo entre brasileños recién llegados a Chile y chilenos. La similitud de signos lingüísticos, desde el punto de vista ortográfico y a veces prosódico no corresponde, sin embargo a su significación).

En el lenguaje diario, para una señora brasileña, "botar la mesa" (Port. botar a mesa) es servir la mesa; para una señora chilena es derrumbar o echar la mesa al suelo.

Si a un niño chileno recién llegado a Brasil se le dice "Meufilho, podes tirar o livro" (Cast. mi hijo, puede tirar el libro) probablemente él lo lanzará al suelo o lo botará. Sin embargo, se le estaba simplemente diciendo que podría sacar el libro).

O el signo tiene el mismo significado para los sujetos que se comunican o no se hace viable la comunicación entre ambos por falta de la comprensión indispensable.

Considerando este aspecto, Adam Schaff (56) admite dos tipos distintos de comunicación: una, que se centra en significados; otra, cuyo contenido son las *convicciones*. ([56] Adam Schaff — obra citada — pág. 164).

En la comunicación cuyo contenido son convicciones, además de la comprensión significante de los signos, hay todavía el problema de la adhesión o no adhesión a la convicción expresada por uno de los sujetos comunicantes.

La comprensión significante de los signos, a su vez, exige que los sujetos de la comunicación sean capaces de reconstituir en sí, de cierta manera, el proceso dinámico en que se constituye la convicción expresada por ambos a través de los signos lingüísticos.

Puede entender la significación de los signos lingüísticos de un campesino del nordeste brasileño que me diga, con absoluta convicción, que trata las heridas infectadas de su ganado, rezando sobre las huellas que él va dejando en el suelo.

Desde luego, como afirmamos arriba, el entendimiento de la significación de los signos lingüísticos de este campesino implica la comprensión del contexto en que se genera la convicción que los signos lingüísticos expresaron.

Sin embargo, la inteligencia de los signos, como la comprensión del contexto, no son suficientes para que yo comparta su convicción.

Ahora bien, al no compartir la convicción o la creencia mágica de este campesino, invalido lo que hay en ella de teoría o pseudoconciencia, que implica todo un conjunto de "conocimientos técnicos".

Pero, lo que no se puede olvidar es que, lo que constituye para nosotros, en contraposición a la creencia mágica del campesino, el dominio de los significados (en el sentido aquí estudiado y que le da Schaff), aparece al campesino como una contradicción de su "ciencia" también.

En este caso, la convicción del campesino, de carácter mágico, convicción en torno de sus técnicas incipientes y empíricas, choca necesariamente con los "significados" técnicos de los agrónomos.

De ahí que la relación del agrónomo con los campesinos, de orden sistemático y programado, no puede dejar de realizarse en una situación gnoseológica, por lo tanto, dialógica y comunicativa.

Aún cuando estuviéramos de acuerdo — lo que no es el caso — con la acción "extensiva" del conocimiento, en que un sujeto lo lleva a otro (que deja, por ello mismo, de serlo). Sería necesario que no solamente los signos tuvieran el mismo significado, sino también que el contenido del conocimiento extendido se genera en un marco común a los polos de la relación.

Como esta no es la situación concreta entre nosotros (y que tal vez sea en los Estados Unidos, donde ha nacido el concepto de extensión) la tendencia del extensionismo es caer fácilmente en el uso de técnicas de propaganda, de persuación, en el vasto sector que se viene llamando "medios de comunicación con las masas".

En el último análisis, medios de *comunicación* a las masas, a través de cuyas técnicas éstas son mangoneadas, conducidas y manipuladas, y por ello mismo, no se encuentran comprometidas en un proceso educativo-liberador.

Esta advertencia que hacemos, obviamente sólo se dirige a quienes se sirven de estos procedimientos equivocadamente y no por otras razones.

Uno de los motivos del equívoco, está en que, al sentir las primeras dificultades en su tentativa de comunicación con los

campesinos, no perciben que estas dificultades entre otras causas, tienen ésta más: el proceso de comunicación humana no puede estar exento de los condicionamientos socio-culturales.

En lugar, entonces, de tomar esta verdad en cuenta y reflexionar sobre los condicionamientos socio-culturales de los campesinos, que no son los suyos, simplifican la cuestión y concluyen (como afirmamos en el tercer capítulo) en la incapacidad dialógica de los campesinos.

De ahí a los procesos de invasión cultural y de manipulación hay sólo un paso, que ya está prácticamente dado.

Hay algo todavía que debe ser considerado en el proceso de la comunicación de indiscutible importancia para la labor del educador en sus relaciones con los campesinos.

Queremos referirnos a ciertas manifestaciones, ora de carácter natural, que no dependen del hombre para su existencia, ora de carácter socio-cultural, que se constituyen en el proceso de la comunicación.

Ambos funcionan, dentro de las relaciones sociales de comunicación, como signos que apuntan hacia. Por ello mismo, son indicadores o anuncios de algo.

La relación de causalidad y de consecuencia que los campesinos pueden descubrir para algunos de estos signos —naturales o no— no siempre coinciden con el modo como el agrónomo los capta.

En cualquiera de los casos, sea frente a indicadores naturales o a indicadores socio-culturales, la comunicación entre el agrónomo y los campesinos puede romperse si aquel, inadvertidamente, asume posiciones consideradas negativas dentro de los marcos de estos indicadores.

Por último nos parecen indispensables algunas consideraciones finales, en este capítulo, a propósito del aspecto humanista que debe infundir la labor de comunicación entre técnicos, en un proceso de Reforma Agraria, y campesinos.

Aspecto humanista de carácter concreto, rigurosamente científico y no abstracto.

Humanismo que no se nutra de visiones de un hombre ideado fuera del mundo; de un perfil de hombre fabricado por la imaginación, por bien intencionado que sea quien lo imagine.

Humanismo que no se encauce en la búsqueda de la concre-

tización de un modelo fuera del tiempo, una especie de idea o de mito, al cual el hombre concreto se aliene.

Humanismo que, no teniendo una visión crítica del hombre concreto, pretende un *será* para él, que, trágicamente, *está siendo* una forma de casi *no ser*.

Por el contrario, el humanismo que se impone a la labor de comunicación entre técnicos y campesinos en el proceso de la Reforma Agraria, se basa en la ciencia, y no en la "doxa", y no en el "me gustaría que fuera" o en gestos puramente humanitarios.

Es un humanismo, que pretendiendo verdaderamente la humanización de los hombres, rechaza toda forma de manipulación, mientras ésta contradice su liberación.

Humanismo que ve a los hombres en el mundo, en el tiempo, "mojados" de realidad, unos con los otros, y también algunos contra los otros. Que los ve en estructura que los marcan, que los "cosifican".

Humanismo que, implicando una auténtica fe en el hombre, rehusa la desesperación como los optimismos ingenuos y, por ello, esperanzadamente crítico. Y su crítica esperanza reposa en una creencia crítica también: la creencia en que el hombre puede hacer y rehacer las cosas; puede transformar el mundo. Creencia en que, haciendo y rehaciendo las cosas y transformando el mundo, el hombre puede superar la situación en que *está siendo* un casi *no ser* y pasar a ser un *estar siendo* en búsqueda del *ser más*.

En este humanismo científico (que por ello no deja de ser amoroso) debe estar respaldada la acción comunicativa del agrónomo-educador.

Por todo esto, una vez más, estamos obligados a negar el término extensión y a su derivado extensionismo las connotaciones del quehacer verdaderamente educativo, que se encuentran en el concepto de comunicación.

De ahí que, a la pregunta que titula este capítulo: Extensión o Comunicación, respondamos:

Extensión, no! Comunicación si!

VI CAPITULO

LA EDUCACION COMO UNA SITUACION GNOSEOLOGICA

El hombre es un cuerpo consciente. Su conciencia, "intencionada" hacia el mundo, es siempre conciencia *de*. Es un despegue permanente hacia la realidad.

El hombre sólo existe como tal, porque se encuentra en una constante relación de dialecticidad con el mundo.

En esta relación, lo subjetivo toma cuerpo en una unidad dialéctica con lo objetivo, en que se genera un conocer solidario con el actuar y éste con aquel.

Las explicaciones unilateralmente subjetivas u objetivista, que reducen el hombre, ora a un ser sin mundo —la primera— ora el mundo a un espacio sin hombre —la segunda— no son capaces de comprenderlo.

Si el solipismo yerra cuando pretende que solamente el yo existe y que su conciencia todo lo alcanza, constituyendo un absurdo pensar una realidad externa a ella, yerra también el objetivismo acrítico y mecanicista, groseramente materialista, según el cual la realidad se transformaría a sí misma, sin la actuación de los hombres, meros objetos, entonces, de la transformación.

([57] En la tercera tesis sobre Feurbach, dice Marx: "La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por lo tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación distinta, olvida que las circunstancias se hacen cambiar precisamente por los hombres, y que el propio educador necesita ser educado". Marx Engels — Obras escogidas. Editorial Moscú — 1966 — Tesis sobre Feuerbach III — Pág. 404, 405).

Estas dos maneras erradas de visualizar al hombre y explicar su presencia en el mundo y su papel en la historia, genera también concepciones falsas de la educación.

La una que, partiendo de la negación de toda realidad concreta y objetiva, independiente del yo, afirma la exclusividad de la conciencia como creadora de la misma realidad concreta.

La otra, **que negando la presencia** del hombre como un ser de la transformación del mundo, lo somete al cambio de la realidad, que se daría sin su decisión.

Tanto yerra el idealismo al afirmar que las ideas separadas de la realidad gobiernan el proceso histórico, como yerra el objetivismo mecanicista que, transformando los hombres en abstracciones, les niega la presencia decisiva en las transformaciones históricas.

A nada, en verdad, puede conducir la educación que esté informada por una o por otra de estas formas de negar el hombre.

No hay como verlo, pues a no ser en su interacción con la realidad, que él siente, percibe, y sobre la cual ejerce una práctica transformadora.

Es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que iremos a discutir la educación como un proceso de constante liberación del hombre. Educación que, por ello mismo, no aceptará ni al hombre aislado del mundo creando —a éste en su conciencia—, ni tampoco al mundo sin el hombre incapaz de transformarlo.

Educación que, en el fondo, quedaría ahistórica: en la primera hipótesis, por "faltar" el mundo, concretamente; en la segunda por carecer del hombre.

La historia, en verdad, no existe sin los dos. No es, de un lado, un proceso mecanicista, en que los hombres sean meras incidencias de los hechos; del otro, el resultado de puras ideas de algunos hombres, forjados en su conciencia.

Por el contrario, como un tiempo de acontecimientos humanos, la historia es hecha por los hombres que, permaneciendo hombres, por ello mismo, se hacen seres históricos sociales.

Si el quehacer educativo que, como cualquier otro quehacer de los hombres, no pueden darse a no ser "dentro" del mundo, que es histórico-cultural, la relación hombre-mundo se nos plantea como imposible de ser olvidada.

La "relación hombre-mundo" no es una pura enunciación, una simple frase. Implica un juego dialéctico del cual uno de los polos es el hombre y el otro es el mundo objetivo, como un mundo creándose.

Si este mundo histórico-cultural fuera un mundo creado, acabado, ya no sería transformable. Más aún: si fuera éste un mundo acabado, no sería *mundo*, como tampoco el hombre sería hombre.

El hombre es hombre y el mundo es histórico-cultural en la medida en que, incabados ambos, se encuentran en una relación permanente, en la cual el hombre, transformando al mundo, sufre los efectos de su propia trasformación.

En este proceso histórico-cultural dinámico, una generación encuentra una realidad objetiva marcada por otra generación y recibe, igualmente, a través de ésta, las marcas de la realidad.

Todo esfuerzo que signifique la manipulación del hombre para que se adapte a esta realidad, además de ser científicamente absurdo, puesto que la adaptación sugiere la existencia de una realidad acabada, estática y no creándose, implica, aún robar al hombre su posibilidad y su derecho de cambiar el mundo.

La educación que, para ser auténtica, tiene que ser liberadora, no puede, pues, encauzarse en este sentido.

Lo que importa fundamentalmnte a la educación humanista y liberadora es la profundización de la toma de conciencia que se opera en ellos mientras actúan, mientras trabajan.

Esta profundización de la toma de conciencia, que se hace a través de la concientización, no es, y jamás podría ser un esfuerzo de carácter intelectualista, ni tampoco individualista.

No se llega a la concientización por una vía psicologista, idealista o subjetivista, como tampoco se llega a ella por el objetivismo, por todas las razones a que ya hicimos referencia.

Así com la toma de conciencia no se da en los hombres solos, aislados, sino en ellos entre sí, en sus relaciones de transformación de la realidad. La concientización solamente ahí se puede instaurar.

O en referencia a estas relaciones hombre-mundo.

La toma de conciencia, como una operación propia del hombre, resulta, como vimos, de su enfrentamiento con el mundo, con la realidad concreta, que se le presentifica como una objetivación.

Toda objetivación implica una percepción que, a su vez se encuentra condicionada por los ingredientes de la misma realidad.

De esta manera, hay niveles distintos en la toma de conciencia. Un nivel mágico así como un nivel en que el hecho objetivado no llega a ser aprehendido en su complejidad.

Si la toma de conciencia, sobrepasando la mera aprensión de la presencia del hecho, lo ubica, de forma crítica, en un sistema de relaciones, dentro de la totalidad en que se dio, en que sobrepasándose a sí misma, profundizándose, se transformó en concientización.

Este esfuerzo de la toma de conciencia en sobrepasarse y alcanzar al nivel de la concientización, que implica siempre la inserción crítica de uno en la realidad, que se le empieza a desvelar, no puede ser, repetimos, de carácter individual, sino social.

Basta que se sepa que la concientización no se verifica en seres abstractos y en el aire, sino en los hombres concretos y en estructuras sociales, para que no pueda quedar a nivel individual.

Por otro lado, por el hecho sencillo de que, quienes se concientizan se apoderan de su "circunstancia", esto es se insertan en ella para transformarla (o a esto predisponen, la concientización no puede ser un esfuerzo neutro.

El quehacer —a la concientización lo es— mientras en forma propia de actuar del hombre, en contraposición al puro hacer del animal, no puede ser neutra.

La toma de conciencia, a cualquier nivel, tampoco es neutra.

La educación, ayer, hoy y mañana, jamás fue, es y será neutra.

Quienes hablan de neutralidad son precisamente los que temen perder el derecho de usar su inneutralidad en su favor.

Sólo hay una neutralidad en el proceso de concientización: ésta es la de respetar la no neutralidad de los hombres que se encuentran en él.

El respeto a su derecho de decidir, de elegir, de escoger ésta o aquella forma de actuar políticamente, sin embargo, sólo muy distorsionadamente se llamaría neutralidad.

El educador, en un proceso de concientización, (o no) como

hombre, que no deja de ser, tiene el derecho a sus opciones. Lo que no tiene es el derecho de imponerlas.

Si la intenta, estará prescribiendo sus opciones a los demás; al prescribirlas, estará manipulando; al manipular, estará cosificando y al cosificar establecerá una relación de "domesticación" que puede, incluso, enmascarar a través de formas dulces.

Ya entonces, hablar de concientización es una farsa.

De cualquier manera, sin embargo, solo es posible a este falso educador "domesticar" en la medida en que, en lugar del empeño crítico de desmistificación de la realidad mitificada, la mitifique aún más.

Para esto, con todo, es indispensable que, en lugar de comunicar y comunicarse, haga *comunicados*. Es necesario que, en ningún momento, instaure una relación realmente gnoseológica puesto que, por medio de ésta, sería imposible la manipulación.

Esta es la razón por la cual, para nosotros, la "educación como práctica de la libertad" no es la transferencia o la transmisión del saber ni de la cultura; no es la extensión de conocimientos técnicos; no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos; no es "La perpetuación de los valores de una cultura dada"; no es "el esfuerzo de adaptación del educando a su medio".

Para nosotros, la "educación como práctica de la libertad", es sobre todo y antes de todo, una situación verdaderamente gnoseológica. La que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible puesto que se comunica a otros sujetos, también cognoscentes.

Educador-educando y educando-educador, en el proceso educativo-libertario, son ambos sujetos cognoscentes frente a objetos cognoscibles, que los mediatizan.

Podrá decirse: ¿Como es posible poner a educador y a educando al mismo nivel de búsqueda del conocimiento, si el primero ya sabe? ¿Cómo admitir al educando una actitud cognoscente, si su rol es el de quien aprende del educador?

Estas son preguntas prejuiciadas e ingenuas. Parten siempre de quienes se admiten poseedores del saber frente a educandos a quienes consideran absolutamente ignorantes. De quienes, por equívoco, error o ideología, ven en la educación

dialógica y comunicativa una amenaza. Amenaza, en la mejor de las hipótesis, a su falso saber.

En verdad, muchos entre éstos que rechazan la comunicación, que huyen de la cognoscibilidad verdadera, que es co-participada, lo hacen precisamente porque, frente a objetos cognoscibles, no son capaces de asumir la postura cognoscente. Quedan en el dominio de la "doxa", fuera del cual son meros repetidores de textos leídos y no sabidos.

En la educación que sea verdaderamente una situación gnoseológica, no hay, para el educador, *un momento* en que, solo, en su biblioteca o en su laboratorio, conoció y otro en que, dicotomizado de éste, simplemente narra, diserta o expone lo que conoció.

En el momento mismo en el cual buscó, en que se puso como un sujeto cognoscente frente al objeto conocer cognoscible, no estaba sino aparentemente solo. Además del diálogo invisible y misterioso que establecía con los hombres que, antes de él, ejercieron el mismo acto cognoscente, dialogó consigo también. Se puso frente a sí mismo. Se indagó. Se preguntó.

Pero, cuanto más se pone frente a sí mismo, cuanto más se indaga y se pregunta, más siente que su curiosidad en torno del objeto del conocimiento no se agota. Que ésta solo se agota y ya nada encuentra si él queda aislado del mundo y de los hombres.

De ahí, la necesidad que tiene de ampliar el diálogo —como una fundamental estructura del conocimiento— a otros sujetos cognoscentes.

De esta manera, su clase no es una clase, en el sentido tradicional, sino un encuentro en que se busca el conocimiento y no en que se lo trasmite.

Precisamente porque no dicotimiza su quehacer en dos momentos distintos: en uno en que conoce; el otro en que habla sobre su "conocimiento", su quehacer es permanente acto cognoscitivo.

Jamás, por ello, mismo se deja burocratizar en explicaciones sonoras repetidas y mecanizadas.

Esto es tan cierto, en cualquier oportunidad en que un educando le hace una pregunta, él rehace, en la explicación, todo el esfuerzo cognoscitivo anteriormente realizado.

Rehacer este esfuerzo no significa, sin embargo, repetirlo igualmente, sino hacerlo de nuevo, en una situación nueva, en que nuevos ángulos, antes no aclarados, se le pueden presentar claramente; o se le abren caminos nuevos de alcanzar el objeto.

Los profesores que no hacen este esfuerzo, porque simplemente memorizan sus lecciones, necesariamente rehusan la educación como una situación gnoseológica y, así, no pueden querer el diálogo comunicativo.

Para ellos, la educación es la transferencia de "conocimientos", en su extensión con los educandos pasivos, con lo que obstaculiza en estos el desarrollo de la postura activa y coparticipante, característica de quienes conocen.

Esta falsa concepción de la educación, que se basa del depósito de los informes de los educandos, constituye, en el fondo, un obstáculo al cambio. Por ello mismo, es una concepción anti-histórica de la educación.

Los sistemas educacionales que se basan en ella se erigen en impedimentos que detienen la creatividad, puesto que ésta no se desenvuelve en el formalismo hueco, sino en la práxis de los hombres, los unos con los otros, en el mundo y con el mundo.

Praxis en que la acción y la reflexión solidaria, se elimina constantemente y mutuamente. En que la práctica, implicando la teoría de la cual no se separa, implica también una postura de quien busca saber y no de quien pasivamente lo recibe.

En la medida, sin embargo, en que la educación no está situada verdaderamente gnoseológica, se agota en un verbalismo que no sólo es inconsecuente, sino frustrador.

Las relaciones entre el educador verbalista, disertador de un "conocimiento" memorizado y no buscado o trabajado duramente, y sus educandos, constituye una especie de asistencialismo educativo. Asistencialismo en que las palabras huecas son como si fueran los "regalos" característicos de las formas asistencialistas en el dominio de lo social.

Ambas formas asistencialistas —la material como la intelectual— obstaculizan que los "asistidos" vean, clara y críticamente, la realidad. Que la desvelen, que la desnuden, que la

aprehendan como está siendo. Dificultan que los "asistidos" se vean a sí mismos como "asistidos" (58).

La educación que renuncia a ser una situación gnoseológica auténtica, para ser esta narrativa verbalista, no posibilita a los educandos que superen el dominio de la mera "doxa" y alcancen el "logos". Y, si éstos lo consiguen, es que lo hicieron a despecho de la educación misma.

Mientras la concepción "asistencialista" de la educación "anestesia" a los educandos y los deja, por ello mismo, acríticos o ingenuos frente al mundo, la concepción de la educación que la reconoce (y existencia este reconocimiento) como una situación gnoseológica, los desafía a pensar correctamente y no a memorizar.

Mientras la primera es rígida, dogmática y autoritaria, la segunda es móvil y crítica, de ahí que no confunda autoridad con autoritarismo, ni libertad con libertinaje.

De ahí que reconozca, dentro del tiempo, las relaciones entre una unidad epocal y otra que, estableciéndose a través de la "estructura horizontal" (59) explica la "duración" cultural. "Duración" (60) que no quiere decir *permanencia,* sino el juego entre permanencia, y cambio (61).

([59] El concepto de la "estructura horizontal" de Eduardo Nicol se encuentra esclarecido en el IV capítulo de este ensayo-. ([60] Hay una nota sobre el concepto de "duración" en el estudio citado abajo).

([58] El hecho de que el asistencialismo, en cualquiera de sus formas implique esta obstaculización, no significa, en verdad, que los asistidos no puedan, tarde o temprano, emerger de la propia condición de asistidos en la cual se encuentran, para afirmarse, en la acción, como seres de la decisión.

No tememos afirmar, a este respecto, que los movimientos de rebelión que se generalizan hoy, tienen mucho de la emersión de la juventud (y, en ciertas áreas del pueblo) que rompe como un mundo "asistencializado" y "asistencializador".

En ellos, se sorprende que los "emersos" ponen en tela de juicio la validez de los "comunicados" hechos "asistencialistamente" en torno de la existencia humana.

Sus preocupaciones no quedan en el dominio instrumental de *cómo,* sino que alcanzan el *que* el *porqué* y el para *qué* de las cosas, de la acción y de la existencia).

([61] A este propósito, ver Paulo Freire: "El rol del trabajador social en el proceso de cambio").

La primera concepción es, indudablemente, instrumento de dominación: la segunda, búsqueda constante de liberación.

Ahora bien, si la educación es esta relación entre sujetos cognoscentes, mediatizados por el objeto cognoscible, en la cual el educador reconstruye, permanentemente, su acto de conocer, es necesariamente, un quehacer problematizador.

La tara del educador, entonces, es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, la de donarlo, la de extenderlo, la de entregarlo, como si se tratara de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado.

En este acto de problematizar a los educandos, él se encuentra igualmente problematizado.

La problematización es, de tal modo, dialéctica, que sería imposible hacerla sin comprometerse uno con su proceso.

Nadie, en verdad, problematiza algo a alguien, quedando como espectador de la problematización.

Aún cuando, al plantear el hecho-problema, prefiera, metodológicamente, quedar en silencio, mientras los educandos lo captan, lo analizan, lo comprenden, aún así, estará siendo también problematizado.

Es que, en la problematización, cada paso en el sentido del adentramiento en la situación problemática, que uno de los sujetos da, va abriendo nuevos caminos de comprensión del objeto del análisis a los demás sujetos.

El educador, problematizado sólo en problematizar, re-admira el objeto problemático a través de la ad-miración de los educandos.

Esta es la razón por la cual el educador sigue aprendiendo y, cuanto más humilde sea en la re-administración frente a la ad-miración de los educandos, más aprenderá.

Esta problematización que se da en el campo de la comunicación en torno de las situaciones reales, concretas, existenciales, o en torno de los contenidos intelectuales, referidos también a lo concreto, implica la inteligencia de los signos significantes de los significados, por parte de los sujetos interlocutores problematizados.

Esta inteligencia de los signos va dándose en la dialogi-

cidad que, de esta forma, posibilita la comprensión exacta de los términos, a través de los cuales los sujetos van expresando el análisis crítico del problema en que se encuentran empeñados.

La problematización no es (subrayémoslo una vez más) un entretenimiento intelectualista, alienado y alienante; una fuga de la acción: un modo de disfrazar la negociación de lo real.

Inseparable del acto cognoscente, la problematización se encuentra, como éste, inseparable de las situaciones concretas.

Esta es la razón por la cual, partiendo de éstas, cuyo análisis lleva a los sujetos a reverse en su enfrentamiento con ellas, a rehacer este enfrentamiento, la problematización implica un retorno crítico a la acción. Parte de ella y a ella vuelve.

En el fondo, en su proceso, la problematización es la reflexión que uno ejerce sobre un contenido, fruto de un acto, o sobre el acto mismo, para actuar mejor, con los demás, en la realidad.

No hay problematización sin ésta. De ahí, que la propia discusión del *más allá* implique, como punto de partida, la discusión del *aquí,* que, para el hombre, es siempre un *ahora* también.

De este modo, la concepción educativa quo defendemos y que estamos someramente planteando como un contenido problemático a los posibles lectores de este estudio, se centra en la problematización del hombre-mundo. No en la problematización del hombre aislado del mundo ni de éste sin él, sino de las relaciones indicotomizables que se establecen entre ambos.

Esta afirmación, sin embargo, por su propia importancia, merece ser esclarecida.

¿Qué será, realmente, la problematización del hombre-mundo? ¿Qué será la problematización de las relaciones indicotomizables que se establecen entre ambos?

La problematización, en verdad, no es la del término relación, en sí mismo. El término relación indica lo propio del hombre frente al mundo, que es estar en él y con él, como un ser del trabajo, de la acción, con que transforma el mundo.

No es que fuera ilegítimo discutir el concepto de relación, de la esfera estrictamente humana, contraponiéndolo al de *contacto,* de la esfera animal, por ejemplo, aunque fuera imposible discutirlo desde el punto de vista lingüístico, filosófico, sociológico, antropológico, etc.

Lo que importa, sin embargo, fundamentalmente, a la educación, como una auténtica situación gnoseológica, es la problematización del mundo de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, en fin, el mundo de la cultura y de la historia, que, resultando de las relaciones hombre-mundo, las condiciona y las transforma, a través del condicionamiento sobre los hombres mismos, sus sujetos.

Plantear como problema este mundo humano a los hombres, significa proponerles que ad-miren, críticamente, en una operación totalizada, su acción y la de otros sobre el mundo.

Significa re-ad-mirarlo, a través de la ad-miración de que puede haber sido hecha o realizada antes, en forma ingenua, no totalizada.

De esta manera, en la ad-miración del mundo ad-mirado, conoce la forma como estaban conociendo y así reconoce la necesidad de conocer mejor.

Ahí está toda la fuerza de la educación que se constituye en situación gnoseológica.

Los hombres, en su proceso, como sujetos del conocimiento y no como recibidores de un "conocimiento" que otro u otros les imparta, van ganando la "razón" de la realidad. Esta, a su vez, y por ello mismo, se les va revelando como un mundo de desafío y posibilidades; de determinismos y libertad, de negación y de afirmación de su humanidad; de permanencia y de cambio; de valor y desvalor; de espera, en la esperanza de la búsqueda, y de espera sin esperanza, en la inacción fatalista.

Y, cuanto más se vuelven críticamente sobre sus experiencias pasadas y presentes en y con el mundo al cual reviviendo ahora, ven mejor, más perciben que este no es, para los hombres, un callejón sin salida, un contorno intransponible que los aplasta.

Descubren, o por lo menos se predisponen a hacerlo, que la educación no es propia y exclusivamente la permanencia y el cambio de algo.

La educación, porque se realiza en el juego de estos contrarios que se le dialectizan, es "duración".

La educación "dura" en la contradicción permanencia-cambio.

Esta es la razón por la cual, solamente en el sentido de "duración", es posible decir que la educación es permanente. Por ello mismo, permanente en este caso, no significa la permanencia de valores, sino permanencia *del* proceso *educativo*, que es el juego entre la permanencia y el cambio culturales.

La dialectización referida —permanencia— cambio que hace el proceso educativo "durable" es la que explica la educación como un quehacer que está *siendo* y no que *es*. De ahí, su condicionamiento histórico-sociológico.

La educación que no cambiara al compás de la realidad no "duraría", porque no *estaría siendo*.

Tal es la razón porque, "durando" en la medida en que cambia, la educación puede también ser fuerza de cambio. Pero, para ello, es necesario que su cambio sea resultado de los cambios experimentados en la realidad a la cual se aplica. Esto vale a decir que la educación de una sociedad deja de estar *siendo* —y ya no *es* ahora— si se encuentra determinada por los cambios que se realizan en otra sociedad de la cual depende.

Si la educación de una sociedad no se halla insertada en su contexto concreto marcado por los hombres y marcándolos, nada más puede hacer por las transformaciones de la realidad de ésta.

La educación importada, manifestación de la forma de ser de una cultura enajenada, es una mera superposición a la realidad de la sociedad importadora: y porque así es, esta "educación", que deja de *ser* porque no está *siendo* en relación dialéctica con su contexto, no tiene ninguna fuerza de cambio sobre la realidad.

Como estamos viendo, la educación, en cuanto a una situación gnoseológica, que solidariza a educador y educando, como sujetos cognoscentes, abre estos múltiples e indispensables caminos a su afirmación como seres de la praxis.

Así vemos la labor del agrónomo-educador. Labor en la cual busca, el diálogo con los campesinos, el conocimiento de la realidad, al cual deben llegar, para transformarla mejor. Labor en la cual no le cabe extender conocimientos, puesto que esto contradiría el carácter gnoseológico de la educación.

Dijimos que la educación, como situación gnoseológica, implica la problematización del contenido sobre el cual se

co-intencionan educador y educandos, como sujetos cognoscentes.

En esta co-intencionalidad hacia el objeto, los sujetos cognoscentes se van adentrando en él, en búsqueda de su "ontos". Así como, el objeto, desvelándose a los sujetos, se les persentifica en un sistema estructural en el cual se encuentra en relación directa o indirecta con otro.

De este modo, el objeto, ('que pueda ser una situación problema') inicialmente ad-mirado como si fuera un todo aislado, que se va "entregando" a los sujetos cognoscentes como un sub-todo que, a su vez, es parte de una totalidad mayor.

Paso a paso, pues, los sujetos cognoscentes van persiguiendo la solidaridad entre las partes constituyentes de la totalidad.

Así, por ejemplo, la siembra pasa aprehendida, críticamente, como parte de una realidad procesual mayor. Y, por ello, mismo, en relación directa, no solamente con otros aspectos de esta realidad procesual mayor, sino también con fenómenos de orden natural como de naturaleza cultural.

Así es que la siembra tanto está asociada a las condiciones de la tierra, buenas o malas; a las condiciones metereológicas; a tiempo determinado para hacerla, al estado, bueno o malo, de las semillas, como a las técnicas usadas y las creencias mágicas de los campesinos.

Todo esfuerzo, pues, en su sentido, implica un esfuerzo totalizador.

No es posible enseñar técnicas, sin problematizar toda la estructura en que se darán las técnicas. No es posible, tampoco, una labor de alfabetización de adultos, como pretenden con una concepción ingenua (62), que no esté asociada al trabajo de los hombres, a su capacitación técnica, a su visión del mundo. ([62] A este propósito ver Paulo Freire "La Alfabetización de Adultos — Crítica de su visión ingenua; comprensión de su visión crítica").

Todo quehacer educativo, por tanto, en que el educador sea agrónomo o no, se limita a disertar, a narrar, a hablar de *algo*, en lugar de desafiar la reflexión cognoscitiva de los educadores hacia éste, además de neutralizar aquella capacidad cognoscitiva, queda en la periferia de los problemas. Su acción tiende a la "ingenuización" y no a la concientización de los educandos.

Ahí está la razón de por qué la autenticidad de la asistencia técnica estará en tornarse una acción de carácter educativo-funcional, con la superación de procedimientos de pura "asistencialización" técnica.

Llegamos, en el desarrollo de este capítulo, a un aspecto de la más alta importancia para la educación que defendemos.

¿Quién, entre los sujetos cognoscentes, propone los temas básicos, que serán objeto de la acción cognoscitiva?

Si la educación, como situación gnoseológica, tiene, en la relación dialógica, su esencia, puesto que, sin ella, desaparecería la co-intencionalidad de los sujetos hacia el objeto çognoscible, ¿cuándo empieza esta relación?

¿Cómo organizar el contenido programático de esta educación?

Las respuestas a estas preguntas se encuentran más o menos implícitas, no sólo este capítulo, sino en el cuerpo de este ensayo, pero, por aparecer sólo implícitas, se nos impone que las aclaremos.

Sería una contradicción, (defendiendo y justificando la educación como una situación eminentemente gnoseológica, por esta razón, dialógica, en que educador-educando y educando-educador se solidarizan, problematizado, en torno del objeto cognoscible), si no defendiéramos —y no justificáramos— que el punto de partida del diálogo está en la búsqueda del contenido programático.

De esta manera los contenidos problemáticos, que irán a constituir el programa en torno del cual los sujetos ejercerán su acción gnoseológica, no pueden ser elegidos, aisladamente, por el uno o por el otro de los polos dialógicos.

Si así fuera, desgraciadamente así viene siendo, (con la exclusividad de la elección que cabe, obviamente, al educador) se empezará el que-hacer educativo de forma vertical, donadora, "asistencialista" (63).

([63] Este modo antidialógico de organizar los problemas (que se prolonga en el antidiálogo de las actividades educativas) pega no sólo por lo que hay en él de una ideología de la dominación —ideología no siempre percibida hasta por quienes la usan— sino por la ausencia total de rigor científico.

Esperamos dejar clara esta afirmación en las páginas que siguen).

En el caso del agrónomo, si a él le cabe —y al equipo del cual forma parte— elaborar, con exclusividad, el programa de asistencia técnica, pudiendo, incluso, estar al tanto de los problemas más urgentes del área campesina donde va a trabajar, tiene más posibilidades, de incurrir en la invasión cultural, de la cual hablamos en el tercer capítulo.

No serán raras las ocasiones (ya lo dijimos en otros momentos de este ensayo, sin embargo, repetimos) en las cuales, lo que es problema real para nosotros no lo es para los campesinos y viceversa. No son raras también las oportunidades en que los campesinos, a pesar de su transfondo cultural mágico, revelan conocimientos empíricos apreciables, en torno de cuestiones fundamentales de técnicas agrícolas.

En cualquiera de las hipótesis, si se considera la dialogicidad de la educación, su carácter gnoseológico, no es posible prescindir de un previo conocimiento a propósito de los anhelos, de las aspiraciones de los niveles de percepción, de la visión del mundo que tengan los educandos, en nuestro caso los campesinos.

Será a partir de este conocimiento que se podrá organizar el contenido programático de la educación que tendrá, en él, conjunto de temas sobre los cuales educador y educando, como sujetos cognoscentes, ejercerán la cognoscibilidad.

Ahora bien, el conocimiento de esta visión del mundo de los campesinos, la cual contiene sus "temas generadores" (que, captados, estudiados, ubicados en un cuadro de ciencia y devueltos a ellos como temas problemáticos) implica una investigación. Esta, a su vez, implica una metodología que, a nuestro juicio, debe ser dialógicamente gnoseológica, problematizadora y concientizadora.

([64] Dejamos de hablar, en este estudio, sobre la investigación del "universo temático" de los campesinos, que nos posibilitará la organización del programa de la acción educativa que debe ser realizada con ellos, puesto que lo hicimos en "Investigación y metodología de la investigación del tema generador".

En este texto, que constituyó el documento básico para el

equipo interdisciplinario que realizará investigaciones de este tipo en las áreas campesinas de Chile, discutimos la fundamentación de tal metodología.

Analizamos igualmente los procedimientos para "tratar" el universo temático investigado y constituir el programa educativo.

Además de este texto, hay dos más, de carácter aclaratorio (Paulo Freire: "A propósito del tema generador". José Luis Fiori: "Dialéctica y Libertad dos dimensiones de la investigación temática").

En este sentido —lo decimos en el texto básico ya citado— al investigar la temática generadora, con una metodología concientizadora, educamos y nos educamos; al devolver esta temática del pueblo a él (debidamente "tratada") como objetivo cognoscible, seguimos educando y educándonos, pero, sin embargo, investigando también.

Investigación del "tema generador" y educación, como situación gnoseológica, son momentos de un mismo proceso.

Sometida a los campesinos su propia temática para que ejerzan sobre ella un diálogo con el educador, (sea o no agrónomo) en el acto cognoscente, esta misma temática, luego de ser aprehendida en sus relaciones con "afines", necesariamente "generará" otros temas, con el cambio sufrido en la percepción de la realidad. ([65] Sobre cambio de percepción y cambio estructural, ver Paulo Freire: "El rol del trabajador en el proceso de cambio").

De esta forma, se pasa de una etapa en que la preponderancia cabe a la investigación del "tema generador" a otra, en que la preponderancia es educativo-gnoseológica. Esta, a su vez, en la medida en que se profundiza la comprensión de la realidad con el acto cognoscitivo, se hace concomitantemente investigación de nueva temática.

Así, el contenido del quehacer educativo nace de los campesinos mismos de sus relaciones con el mundo y va cambiando, ampliándose, en la medida en que este mundo se les va desvelando.

Los "círculos de investigación" implican los "círculos de cultura"; estos, a su vez, exigen contenidos educativos nuevos de niveles diferentes, que plantean nuevas investigaciones temá-

ticas. Esta dialecticidad (66) genera una dinámica que supera lo estático de la concepción ingenua de la educación, como pura transmisión de "conocimientos". ([66] A este propósito, ver José Luis Fiori: "Dialéctica y Libertad — Dos dimensiones de la investigación temática").

De ahí, que el quehacer que se basa en ella, sea todo lo contrario de la acción puramente extensiva de los contenidos elegidos por uno de sus polos.

La asistencia técnica, que es indispensable cualquiera sea su campo, sólo es válida, cuando es "funcional", y sólo puede serlo si su programa, naciendo de la investigación del "tema generador" del pueblo, va más allá del puro entrenamiento técnico.

La capacitación técnica es más que el entrenamiento, porque es búsqueda de conocimiento, es apropiación de procedimiento.

No puede jamás reducirse al adiestramiento, puesto que la capacitación sólo se verifica en el dominio de lo humano.

El hombre, al contrario del animal, cuya actividad es él mismo, es capaz de ejercer un acto de reflexión, no solamente sobre sí mismo, sino sobre su actividad, que se encuentra separada de él, como separado de él se halla el producto de su actividad.

La asistencia técnica, en la cual se practica la capacitación, para ser "funcionario", sólo puede hacerse en la praxis. En la acción y en la reflexión. En la comprensión crítica de las implicaciones de la propia técnica.

La capacitación técnica, que no es adiestramiento animal, jamás puede estar disociada de las condiciones existenciales de los campesinos, de su visión cultural, de sus creencias. Debe partir del nivel en que ellos se encuentran y no del que le parezca al agrónomo que debería estar.

Desafiados al reflexionar sobre cómo y porqué *están siendo* de tal forma, a la cual corresponde su procedimiento técnico y desafiados al reflexionar sobre porqué y cómo pueden sustituir éste o aquel procedimiento técnico, estarán siendo verdaderamente capacitados.

Hay, sin embargo, otro ángulo que se nos impone aclarar. Admitiendo que ya contamos con varios grupos de campe-

sinos en un área, dispuestos a participar de una labor de capacitación técnica y cuyo "universo temático" investigando ya conoces, ¿qué hacer y cómo operar?

El "tratamiento" de la temática investigada contempla la "reducción" y la "codificación" (67) de los temas — que deben constituir el programa, como una estructura. Vale decir: como un sistema de relaciones en que un tema apunta necesariamente a otros, todos vinculados en unidades y subunidades programáticas. ([67] A este respecto ver Paulo Freire: "Investigación y metodología de la investigación del tema generador — reducción y codificación temática").

Las "codificaciones" temáticas son representaciones de situaciones existenciales — situaciones de trabajo en el campo en que los campesinos estén usando un cierto procedimiento menos eficiente; situaciones que representen escenas que, aparentemente, se encuentran disociadas de una labor técnica y que, sin embargo, tienen relaciones con ella, etc.

Frente a una "codificación" pedagógica, (68) (situación problema) que se representa, como dijimos, una situación existencial dada, los sujetos interlocutores se intencionan hacia ella, buscando, dialógicamente, la comprensión significativa de su significado.

([68] La codificación pedagógica se distingue de la publicitaria porque:

a) La pedagógica tiene el núcleo de su significado amplio, expresado por un número plural de informaciones.

La publicitaria tiene el núcleo de su significado singular y compacto, constituida de "anunciadores" que apuntan a una sola dirección: la que el propagandista impone.

b) La codificación pedagógica, de carácter problemático, implica la descodificación que se realiza dialógicamente entre educador-educando y educando-educador.

La publicitaria, por la misma razón de la singularidad de su núcleo "anunciador", impone una sola descodificación.

Frente a una codificación publicitaria, dos millones de santiaguinos descodifican de la misma forma, o la publicidad está errada.

c) En la codificación pedagógica hay comunicación verdadera, que es intercomunicación.

La publicación nace "comunicados", la primera criticiza; la segunda "ingenuiza"; (*de ingenuidad*, como uno de los niveles de percepción de la realidad).

Como esta es una situación gnoseológica, cuyo objeto cognoscible ni es la situación existencial representada en ella, no cabe al educador narrar a los educandos (campesinos) lo que, para él, constituya su saber de la realidad o de la dimensión técnica que esté envuelta en ella.

Por el contrario, su tarea es desafiar a los campesinos, más y más, en el sentido de que penetren la significación del contenido temático frente al cual están.

Si la codificación representa una situación existencial, una situación, por ello mismo, vivida por los campesinos que, mientras la vivían, o no la ad-miraban o, si la ad-miraban, lo hacían a través de un mero darse cuenta de la situación, la descodificación, como un acto cognoscente, les posibilita ad-mirar su no ad-miración o su ad-miración anterior.

La descodificación es, así, un momento dialéctico, en que las conciencias, co-intencionadas hacia la codificación desafiadora, re-hacen su poder reflexivo, en la ad-miración de la ad-miración que va tornándose una forma de re-ad-miración. A través de ésta, los campesinos van reconociéndose como seres transformadores del mundo.

Si, antes, cortar un árbol, trozarlo, transformarlo en tablas y construir con ellas mesas y sillas podía significar algo poco más allá que la labor física misma, ahora, en la re-admiración, estos actos ganan la significación verdadera que deben tener: la de la praxis, la mesa y las sillas ya no serán nunca más simplemente mesa y sillas. Son algo más: son productos de su trabajo. Aprender a hacerlas mejor, si este fuera el caso, debería empezar por este descubrimiento.

Aparentemente, el primer momento de la descodificación es aquel que los educadores empiezan a describir los elementos de la codificación, que son las partes constitutivas de su todo.

En verdad, sin embargo, hay un momento que precede a este y es aquel en que las conciencias intencionadas hacia la codificación la aprehenden como un todo. Este momento, de modo general, se da en el silencio de cada uno.

La ad-miración se hace, pues, en este momento en que la conciencia (o el cuerpo conciente) se relaciona con el objeto de su "intencionalidad".

La etapa descriptiva es ya el segundo momento — el de la escisión de la totalidad ad-mirada.

Esta escisión, en la cual no termina el acto de aprehensión de la totalidad, es una especie de movimiento en el cual el sujeto se comporta como si estuviera mirando la realidad desde adentro.

En el tercer momento, el sujeto, con otros sujetos, vuelve a la admiración anterior en que abarca la situación codificada en su totalidad.

De este modo, se prepara a fin de percibir la situación como una estructura en la cual los varios elementos se encuentran en relación solidaria.

En la medida en que profundiza esta percepción crítica, y ya no es posible aceptar las explicaciones focalistas de la realidad, se instala, finalmente, el cuarto (69) momento de la descodificación. ([69] Ver José Luis Fiori —"Dialéctica y Libertad: Dos dimensiones en la investigación temática").

En éste, realiza el análisis crítico del que la codificación representa, y, como su contenido expresa la realidad misma, la crítica incide sobre éste.

Todos estos pasos, que aquí están referidos, y entre los cuales no hay separación aparentemente rígida que su descripción sugiere, forman parte del proceso de la concientización, del cual resulta que los hombres realizan su insersión crítica en la realidad.

La educación que no intente este esfuerzo, y que, por el contrario, insista en la transmisión de comunicados, en la extensión de contenidos técnicos, no puede esconder su faz deshumanista.

Los agrónomos-educadores, cuya labor les exija la capacitación técnica de los campesinos —ya lo dijimos, pero es bueno que lo repitamos—, no pueden dejar de tener en ésta un proceso funcional.

No pueden hacer capacitación técnica por ella misma, ni tampoco como un mero y exclusivo instrumento de aumento de la producción, que es, sin lugar a duda, indispensable.

Simultáneamente con la mejor instrumentación para el aumento de la producción, que es un fenómeno social, la capaci-

tación técnica debe constituirse, como proceso que es, en objeto de la reflexión de los campesinos.

Reflexión que los haga descubrir todo el conjunto de relaciones en que se encuentra envuelta su capacitación.

Por ello mismo es que, desde un punto de vista más crítico y de una visión más histórica, para América Latina como para el Tercer Mundo, en general, no solamente la capacitación técnica, sino cualquiera otra dimensión educativo popular, en el proceso de reforma agraria o no, tiene que estar asociada a este esfuerzo a través del cual los hombres sencillos se describan a sí mismos como hombres, como personas prohibidas de ser.

No fueron raras las veces en que, en sus informes, los educadores que aplicaban el método psico-social entre los campesinos, transcribían afirmaciones que ellos hacían, tales como esta: "No hay diferencia alguna entre el hombre y el animal y, cuando la hay, es ventaja de éste. Es más libre"... decían.

Hablamos, no pocas veces, de codificación temática, remitiendo al lector a un trabajo nuestro ya citado en varias oportunidades. Codificación que representando una situación existencial, cuyo contenido apunta al tema central del análisis, tanto puede ser representada por una foto o un dibujo de esta situación o por medio de un cartel.

Todo esto, sin embargo, son meras ayudas, sobre las cuales, inclusive, dejaremos de hablar.

Una ayuda visual es una ayuda visual, y no más. Tanto puede ser usada como un recurso eficaz para "domesticar" más, como puede servir a propósitos humanistas.

De ahí que nuestra preocupación, en todo este ensayo, haya sido siempre la de recalcar los principios y la fundamentación de una educación que sea práctica de la libertad.

De esta manera, lo importante es que, cualquiera que sean las ayudas de las cuales puede disponer el agrónomo-educador, sepa que estas son ayudas que sólo se justifican si son usadas en un quehacer humanista.

Quehacer, que, teniendo en él uno de sus sujetos, le plan-

tea una exigencia fundamental: que se pregunte a sí mismo si realmente cree en el pueblo, en los hombres sencillos, en los campesinos. Si realmente es capaz de comulgar con ellos y con ellos "Pronunciar" el mundo.

Si no es capaz de creer en los campesinos, de comulgar con ellos, será, en su labor, a lo mejor, un técnico frío; probablemente, un tecnicista pero un educador, jamás!

LA EDUCACION
Y EL PROCESO DE CAMBIO SOCIAL

1. INTRODUCCION:

No es posible hacer una reflexión sobre lo que es la educación sin reflexionar sobre el hombre mismo.

Por esto, es preciso hacer un estudio filosófico-antropológico. Comencemos por pensar sobre nosotros mismos y tratemos de encontrar, en la naturaleza del hombre, algo que pueda constituir el núcleo fundamental donde se sustente el proceso de educación.

¿Cuál sería este núcleo captable a partir de nuestra propia experiencia existencial?

Este núcleo sería: el inacabamiento o la inconclusión del hombre.

El perro y el árbol son también inacabados, pero el hombre se sabe inacabado y por eso se educa. No habría educación si el hombre fuera un ser acabado. El hombre se pregunta: ¿Qué soy? ¿De dónde vengo? ¿Dónde puede estar? El hombre puede autoreflexionar sobre sí mismo y colocarse en un momento dado en una cierta realidad: es un ser en búsqueda constante de ser más y como puede hacer esta autoreflexión se puede descubrir como un ser inacabado, que está en la búsqueda. He aquí la raíz de la educación.

La educación es una respuesta de la finitud de la infinitud. La educación es posible en el hombre, porque es inacabado y se sabe inacabado. Esto lo lleva a su perfección. La educación, por tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie.

Por otra parte, la búsqueda debe ser de algo y debe traducirse en ser más: es una búsqueda permanente de *sí mismo* (yo no puedo pretender que mi hijo sea más en mi búsqueda y no en la de él).

Sin embargo, nadie puede buscar en la exclusividad individualmente. Este buscar solitario se podría traducir en un tener más que es una forma de ser menos. Esta búsqueda debe hacerse con otros seres que también buscan ser más y en la comunión con otras conciencias, porque haría a unas conciencias objetos de otras. Sería "cosificar" las conciencias.

Jasper ha dicho: "Yo soy yo en la medida en que los otros son yo también".

El hombre no es isla. Es comunicación. Luego, hay una relación estrecha entre comunión y búsqueda.

2. SABER — IGNORANCIA:

La educación tiene carácter permanente. No hay seres educados y no educados. Todos estamos educándonos. Hay grados de educación, pero estos no son absolutos.

El hombre por no ser inconcluso no sabe en forma absoluta. Sólo Dios sabe en forma absoluta.

La sabiduría parte de la ignorancia. No hay ignorantes absolutos. Si en un grupo de campesinos conversamos sobre cosechas, advertiríamos tal vez que ellos saben mucho más que nosotros.

Si ellos saben ensillar un caballo, y saben cuando va a llover, si saben sembrar, etc., no pueden ser ignorantes (durante la Edad Media el saber ensillar un caballo era de gran nivel técnico), lo que le falta a los campesinos es un saber sistematizado.

El saber se hace a través de una superación constante. El saber superado es ya una ignorancia. Todo saber humano tiene en sí el testimonio del nuevo saber que ya anuncia. Todo saber trae consigo su propia superación. Por tanto, no hay saber ni ignorancia absoluta: hay sólo una relativización del saber o de la ignorancia.

Por esto, no podemos colocarnos en la actitud del ser superior que enseña a un grupo de ignorantes, sino en la actitud humilde del que comunica un saber relativo a otros que poseen

otro saber relativo. (Hay que saber reconocer cuando los educandos saben más y hacer que ellos también sepan con humildad).

3. AMOR — DESAMOR:

El amor es una tarea de sujeto. Es falso que el amor no espere retribuciones. El amor es una intercomunicación de dos conciencias que se respetan. Cada uno tiene al otro como sujeto de su amor. No se trata de apropiarse del otro.

En esta sociedad hay un afán de imponerse a los demás en una especie de chantaje de amor. Esto es un distorsionamiento del amor. El que ama lo hace amando los defectos y las cualidades del ser amado.

Se aman en la medida en que se busca comunión, integración, a partir de la comunicación con los demás.

No hay educación sin amor. El amor implica lucha contra el egoísmo. Quien no es capaz de amar a los seres inacabados, no puede educar. No hay educación impuesta como no hay amor impuesto. El que no ama no comprende a los demás; no los respeta.

No hay educación del miedo. Nada se puede temer de la educación si se ama.

4. ESPERANZA — DESESPERANZA:

En base a esta inconclusión nace el problema de la esperanza y la desesperanza. Podemos hacer de este el objeto de nuestra reflexión. Yo espero en la medida en que me inscribo en la búsqueda, ya que no sería posible buscar sin esperanza.

Una educación sin esperanza no es educación. Quien no tiene esperanza en la educación de los campesinos, deberá buscar trabajo en otra parte.

5. EL HOMBRE, UN SER DE RELACIONES:

El hombre está en el mundo y con el mundo. Si sólo estuviera en el mundo no habría trascendencia ni se objetivaría a sí mismo. Pero como puede objetivarse puede distinguir entre un yo y un no yo.

Esto lo hace capaz de ser un ser de relaciones; salir de sí mismo; proyectarse hacia otros; trascender. Puede distinguir órbitas existenciales distintas a sí mismo.

Estas relaciones no sólo son con los otros, sino que se hacen en el mundo, con el mundo y por el mundo (en esto estribaría el problema de la religión).

El animal no es un ser de relaciones sino de contactos. Está en el mundo y no con el mundo.

6. NOTAS CARACTERISTICAS DE LA RELACION:

La primera nota de esta relación es la de reflexionar sobre este mismo acto. Existe una reflexión del hombre hacia una realidad. El hombre tiende a captar una realidad haciéndose objeto de sus conocimientos. Asume la postura de sujeto cognocente de un objeto cognoscible. Esto es propio de todos los hombres y no privilegio de algunos (por esto la conciencia reflexiva debe ser estimulada: lograr que el educando reflexione sobre su propia realidad).

Cuando el hombre comprende su realidad, puede plantearse hipótesis frente al desafío de esa realidad y buscar las soluciones. Así puede transformarla y con su trabajo puede crear un mundo propio: su yo y sus circunstancias.

El hombre llena de cultura los espacios geográficos e históricos. Cultura es todo lo creado por el hombre. Es tanto una poesía como una frase de saludo. La cultura, consiste en recrear y no en repetir. El hombre puede hacerlo porque tiene conciencia capaz de captar el mundo y transformarlo. Esto nos lleva a una segunda característica de la relación: la consecuencia resulta de la creación y recreación que asemeja al hombre a Dios. El hombre no es, pues, un hombre de adaptación. La educación no es un proceso de adaptación del individuo a la sociedad. El hombre debe transformar la realidad para ser más (la propaganda política o comercial hacen del hombre un objeto).

El hombre se identifica con su propia acción: objetiva el tiempo, se temporaliza, se hace hombre-Historia.

El animal está bajo el tiempo. Para él no hay ayer ni mañana. Está bajo una eternidad aplastante. Está empapado de tiempo y por eso no tiene tiempo.

Para Dios tampoco hay tiempo, porque está sobre él. El hombre en cambio está en el tiempo y abre una ventana en el tiempo: se dimensionaliza. Tiene la conciencia de un ayer y de un mañana.

El hombre primitivo vivió bajo el tiempo, cuando ganó la conciencia del tiempo se historió.

El hombre primitivo vivió bajo el tiempo, cuando ganó el presente y para él mi futuro es presente. Por eso no podemos decir que Dios prevé sino que ve todo en su presente.

Las relaciones del hombre son también temporales y trascendentes. Puede trascender su inmanencia y establecer su relación con los seres infinitos. Pero esta relación no puede ser una domesticación, sumisión o resignación ante el ser infinito.

Las relaciones o contactos de los animales son reflejos. Aunque la psicología animal revela cierta inteligencia (como de niños de 3 años), en algunos animales, esta inteligencia se queda en lo práctico y refleja.

En segundo lugar, las relaciones de los animales son inconsecuentes, ya que no tienen libertad de crear y de no crear. Las abejas, por ejemplo, no pueden hacer una miel distinta para consumidores más exigentes. Están determinadas por su instinto.

La educación que pretendiera adaptar al hombre estaría matando sus posibilidades de acción transformándolo en abeja. La educación debe estimular la opción y afirmar al hombre como hombre. Adaptar es acomodar, no transformar. El hombre se integra y no se acomoda. Hay, sin embargo, una adaptación activa.

Mientras más dirigidos son los hombres por la propaganda ideológica, política o comercial, son más objetos y masas.

Cuanto más rebelde e indócil es el hombre tanto más creador es, aunque en nuestra sociedad se diga que el ser rebelde es un ser inadaptado.

Los contactos además son intemporales, porque los animales no pueden hacer su propia historia.

Los contactos son intrascendentes, porque los animales están sumergidos en su inmanencia.

EN SUMA:

Las relaciones son:

Reflexivas
Consecuentes
Trascendentes
Temporales

Los contactos son:

Reflejos
Inconsecuentes
Intrascendentes
Intemporales

7. EL IMPETU CREADOR DEL HOMBRE:

En todo hombre existe un ímpetu creador. El ímpetu de crear nace de la inconclusión del hombre. La educación es más auténtica mientras más desarrolla este ímpetu ontológico de crear. La educación debe ser deshinibidora y no restrictiva. Es necesario que demos oportunidad para que los educandos sean ellos mismos.

De otro modo, domesticamos lo que significa la negación de la educación. Un educador que restringe a los educandos a una pauta personal les impide crear. Muchos piensan que el alumno debe repetir lo que el profesor ha dicho en clases. Esto significa tomar el sujeto como instrumento.

Se hace cada vez más urgente el desarrollo de una conciencia crítica que permita al hombre transformar la realidad. En la medida en que los hombres dentro de su sociedad van contestando a los desafíos del mundo, van temporalizando los espacios geográficos y se van haciendo historia a partir de la propia actividad creadora del hombre.

8. CONCEPTO DE SOCIEDAD EN TRANSICION:

Una época histórica determinada está constituida por determinados valores con formas de ser o comportarse que buscan plenitud.

Mientras estas concepciones se envuelven o son envueltas por los hombres que buscan plenitud, la sociedad está en constante cambio. Si los factores rompen el equilibrio, los valores empiezan a bajar; se agotan, no corresponden a las nuevas ansias de la sociedad. Pero como esta no mueve, los nuevos valores empiezan a buscar su plenitud. A este período lo llamamos transición. Toda transición es cambio, pero no viceversa (actualmente estamos en una época de transición).

No hay transición que no implique un punto de partida, un proceso y un punto de llegada. Toda una mañana se genera de un ayer a través de un hoy. De modo que nuestro futuro se basa en el pasado y se corporifica en el presente. Hemos de saber lo que fuimos y lo que somos para saber lo que seremos (muchas de las formas de ser del chileno tiene sus raíces en su formación histórica y cultural).

9. CARACTERISTICAS DE UNA SOCIEDAD CERRADA:

La sociedad cerrada latinoamericana fue una sociedad colonial. En algunas formas básicas de su comportamiento, observamos que generalmente, el punto de decisión económico de esta sociedad está fuera de ella. Esto significa que este punto está dentro de otra sociedad. Esta otra es la sociedad matriz: España o Portugal en nuestra realidad latinoamericana. Esta sociedad matriz es la que tiene opciones, en cambio las demás sociedades sólo reciben prescripciones. Así es posible hablar de sociedad sujeto y de sociedad objeto. Esta última, obra necesariamente en su comportamiento como un satélite comandado por su punto de decisión: es una sociedad periférica refleja y no reflexiva.

El punto de decisión o sociedad matriz se fortifica y busca en la otra sociedad la materia prima y la transforma en productos manufacturados que venden a las mismas sociedades objeto. El costo, la importación, la exportación, el precio, etc., son determinados por la sociedad sujeto. No le cabe a la sociedad dominada decidir. Por esto no hay mercado interno en ella; su economía crece hacia afuera, lo que significa no crecer.

El mercado es externo a la sociedad objeto y tiene características cíclicas: madera, azúcar, hierro, café sucesivamente. Esta sociedad es predatoria, no tiene pueblo: tiene masa. No es una entidad participante.

En estas sociedades se instala una élite que gobierna según los dictámenes de la sociedad directriz. Esta élite se superpone a las masas populares. Esta superposición los hace estar sobre el pueblo y no con el pueblo. Las élites prescriben a las masas las determinaciones. Estas masas están bajo el proceso histórico. Su participación en la historia es indirecta. No dejan huellas como sujetos, sino como objetos.

La organización misma de estas sociedades se estructura en forma rígida y autoritaria. No hay movilidad vertical ascendente: un hijo de zapatero difícilmente pueda llegar a ser profesor universitario. Tampoco es descendente: un hijo de profesor universitario no puede llegar a ser zapatero, por los prejuicios de su padre. De modo que cada uno sigue en su status. Este se gana, generalmente, por herencia y no por valor o capacidad.

La sociedad cerrada se caracteriza por la conservación del status o privilegio y por desarrollar todo un sistema educacional para mantener ese status. Estas sociedades no son tecnológicas, son serviles. Hay una dicotomía entre el trabajo manual y el intelectual. En estas sociedades a ningún padre le gustaría que sus hijos fueran mecánicos pudiendo ser médicos, aunque tengan vocación de mecánicos.

Consideran el trabajo manual como denigrante; los intelectuales son dignos y los que laboran con las manos son indignos. Por eso, las escuelas técnicas se llenan de hijos de pueblo y no de los de la élite.

También se caracterizan por el analfabetismo y el desinterés por la educación básica de los adultos.

10. SOCIEDAD ALIENADA.

Cuando el ser humano pretende imitar a otro ya no es él mismo. Así también la imitación servil de otras culturas produce una sociedad alienada o sociedad objeto. Mientras más otra persona quiere ser uno, menos uno mismo es.

La sociedad alienada no tiene conciencia de su propio existir. Un profesional alienado es un ser inauténtico. Su pensar no está comprometido consigo mismo, no es responsable. El ser alienado no mira la realidad con criterio personal sino con óptica ajena. Por eso vive una realidad imaginaria y no su propia realidad objetiva. Vive a través de la visión de otro país. Se vive Rusia o Estados Unidos, pero no se vive Chile.

El ser alienado no busca un mundo auténtico. Esto provoca una nostalgia: añora otro país y lamenta haber nacido en el suyo. Siente vergüenza de su realidad. Vive en el otro país y trata de imitarlo y se cree culto mientras menos nativo es. Ante un extranjero tratará de ocultar las poblaciones margi-

nales y mostrará las torres de Tajamar, porque piensa que las ciudades más cultas son las que tienen edificios más altos. Como el pensar alienado no es auténtico tampoco se traduce en una acción concreta.

Hay que partir de nuestras posibilidades para ser más uno mismo. El error no está en la imitación sino en la pasividad con que se recibe esta imitación o en la falta de análisis o autocrítica.

Se piensa que los chilenos son flojos, porque son chilenos. Por eso se trata de ser menos chileno. Se cree que ser grande es imitar a los valores de otras naciones. Sin embargo, la grandeza se expresa a través de la propia vocación nativa.

Otro ejemplo de alienación es la preferencia de los técnicos extranjeros con menosprecio de los nacionales.

La sociedad alienada no se conoce; es inmadura, tiene comportamiento ejemplarista; trata de conocer la realidad por diagnósticos extranjeros.

Los dirigentes solucionan los problemas con fórmulas que han dado resultado en el extranjero. Hacen importación de problemas y de soluciones. No conocen la realidad nativa.

Antes de admitir soluciones extranjeras, habría que preguntarse cuales eran las condiciones y características que motivaron esos problemas. Porque el 1966 de Rusia o de Estados Unidos no es el mismo 1966 de Chile. Somos contemporáneos en el tiempo, pero no en la técnica.

Por lo demás, los técnicos extranjeros llegan con soluciones fabulosas, fuera de los prejuicios, que no corresponden a nuestra idiosincracia.

Las soluciones importadas deben ser reducidas sociológicamente, es decir, estudiadas e integradas en un contexto nativo. Deben ser criticadas y adaptadas; en este caso, la importación es reinventada o re-creada. Esto es ya desalienación que no significa agresión sino autovaloración.

Generalmente, las élites culpan al pueblo de que es flojo o incapaz y por eso sus soluciones no resultaron. Así, las actitudes de los dirigentes oscilan entre un optimismo ingenuo o un pesimismo o desesperación. Es ingenuidad pensar en que la simple importación de soluciones salvará al pueblo. Le pasa esto a los candidatos que por no conocer a fondo los problemas del poder,

hacen miles de promesas y al llegar al poder encuentran miles de obstáculos que, a veces, los hacen caer en pesimismo. No es esto deshonradez, sino ingenuidad.

11. UNA SOCIEDAD EN TRANSICION:

La sociedad cerrada cuando sufre presión de determinados factores externos se triza, pero todavía no se abre, es una sociedad abriéndose. Comienza el proceso de desalienación con la aparición de nuevos valores. Así, por ejemplo, el concepto de participación popular en el poder. En esta sociedad en transición se está en una posición progresista o reaccionaria; no se puede estar con los brazos cruzados. Hay que procurar una nueva escala de valores. Lo viejo y lo nuevo tienen valor en la medida en que son válidos o se gesta la sociedad en un ayer, o en un mañana que se anuncia en el hoy. Las actitudes reaccionarias son las que no satisfacen al proceso y los valores que se requieren en la sociedad de hoy.

Hay una serie de fenómenos sociológicos que tienen que ver con el papel del educador. En esta etapa de la sociedad hay primero masas populares espectadoras. Cuando la sociedad toma cuerpo en ellas, comienza un proceso llamado de democratización fundamental. Es un creciente ímpetu por participar. Las masas populares comienzan a buscarse y a buscar su proceso histórico. Con la ruptura de la sociedad, las masas comienzan a emerger y esta emersión se traduce en una exigencia de las masas por participar: es su presencia en el proceso.

Las masas descubren en la educación un canal para un nuevo status y comienzan a exigir más escuelas. Comienzan a tener una apetencia que no tenían. Hay una correspondencia entre la emersión de las masas y la reinvindicación. Es lo que llamamos educación de las masas.

Hay también exigencias de las masas por tener voz y voto en el proceso político de la sociedad. Se dan cuenta que otros tienen más comodidades que ellos que no tienen y descubren que la educación les abre una perspectiva. Emergen, a veces en posición ingenua y de rebelión y no revolucionaria al encontrar obstáculos. Empiezan a exigir y a crear problemas a las élites. Estas actúan torpemente aplastando a las masas y acusándolas de comunismo. Las masas quieren participar más en la sociedad. Las élites creen que esto es absurdo y crean

instituciones de asistencia social para domesticar a las masas. No hacen servicios, sino paternalismo que es una forma de colonialismo. Se trata de tratarlos como niños para que sigan siendo niños.

Una sociedad justa da oportunidad a las masas para que tengan opciones, y no la opción que tiene la élite, sino la propia opción de las masas. La conciencia creadora y comunicativa es democrática.

Las convicciones deben ser profundas, pero nunca deben imponerse a los demás; a través del diálogo se tratará de convencer con amor; lo contrario sería sectarismo. El sectarismo no es crítica, no ama, no es dialogal, no comunica, hace comunicados. En el proceso histórico, se comportan los sectarios como enemigos; se consideran propietarios de la historia. El sectarismo pretende conquistar el poder con las masas, pero estas después no participan en el poder. Para que haya revolución de las masas es necesario que estas participen en el poder.

12. LA "CONCIENCIA BANCARIA" *de la Educación:*

Las sociedades latinoamericanas comienzan a inscribirse en este proceso de apertura, unas más que otras, pero la educación todavía permanece vertical. El maestro todavía es un ser superior que explica a ignorantes. Este forma una conciencia Bancaria. El educando recibe pasivamente los conocimientos y es un depósito que hace el educador. Se educa para archivar lo que se deposita. Pero lo curioso es que lo archivado es el hombre mismo y que pierde así su poder de crear, se hace menos hombre, es una pieza. El destino del hombre debe ser crear y transformar el mundo siendo sujeto de su acción.

La conciencia bancaria "piensa que mientras más se da más se sabe". Pero la experiencia indica que con este mismo sistema, sólo se forma individuos mediocres, porque no hay estímulo a la creación.

Por otra parte, quien aparece creador es un inadaptable y debe nivelarse con los mediocres. El maestro se archiva, porque el conocimiento es búsqueda y el maestro no busca, porque no es desafiado por sus alumnos. En nuestras escuelas se enfatiza mucho la conciencia ingenua.

1'. LA CONCIENCIA DE SUS ESTADOS:

La conciencia se refleja y va hacia el mundo que conoce: es el proceso de adaptación. La conciencia es temporalizada. El hombre es consciente y en la medida en que conoce, tiende a comprometerse con la propia realidad.

El primer estado de la conciencia es la intransitividad (se ha tomado este término del concepto gramatical del verbo intransitivo: el que no deja pasar su acción a otro objeto). Hay en este estado una especie de casi compromiso con la realidad. La conciencia intransitiva, sin embargo, no es conciencia cerrada. Resulta de un estrechamiento en el poder de captación de la conciencia. Es una cerrazón a escuchar o ver los desafíos que están más allá de la órbita vegetativa del hombre. Cuanto más se aleja, de la captación de la realidad, más se acerca a una captación mágica o supersticiosa de la realidad.

La intransitiva produce una conciencia mágica. Las causas que se atribuyen a los desafíos escapan a la crítica y se tornan supersticiones.

Si una comunidad sufre un cambio, económico por ejemplo: la conciencia se promueve y se transforma en transitiva. En un primer momento esta conciencia es ingenua. En gran parte es mágica. Este paso es automático, pero no lo es el paso hacia la conciencia crítica. Sólo se da con un proceso educativo de concientización. Este paso exige un trabajo de promoción y critización. Si no se hace este proceso educativo y sólo intensificamos el desarrollo industrial o tecnológico, la conciencia sufrirá un trauma que será una conciencia fanática. Este fanatismo es propio del hombre masificado.

En la conciencia ingenua hay una búsqueda de compromiso; en la crítica, hay un compromiso, y en la fanática hay una entrega irracional.

La conciencia intransitiva responde a un desafío con acciones mágicas, porque la comprensión es mágica. En general, en todos nosotros hay algo de conciencia mágica; lo importante es sobreponerse a ella.

CARACTERISTICAS DE LA CONCIENCIA INGENUA.

1. Revela una cierta simplicidad tendiente a un simplismo en la interpretación de los problemas, es decir, encara un desafío con tendencia simplista o con simplicidad. No profundiza en la causalidad del hecho mismo. Sus conclusiones son apresuradas, superficiales.
2. Hay también una tendencia a considerar que todo tiempo pasado fue mejor. Por ejemplo: los padres que lamentan la conducta de sus hijos en relación a lo que ellos hacían cuando jóvenes.
3. Tiende a aceptar formas gregarias o masificadores de comportamiento. Esta tendencia puede llevar a una conciencia fanática.
4. Sub-estima al hombre sencillo.
5. Es impermeable la investigación. Se satisface con las experiencias. Toda concepción científica es un juego de palabras. Sus explicaciones son mágicas.
6. Es frágil en la discusión de los problemas. El ingenuo parte de la base que lo sabe todo. Pretende ganar la discusión con argumentaciones débiles. Es polémico; no pretende esclarecer. Su discusión se nutre más de emocionalidad que de criticidad. No busca la verdad; trata de imponerla y buscar medios histriónicos para influir con sus ideas. Es curioso ver como los oyentes se dejan llevar de los artificios de los gestos y de la palabrería.
   Trata de pelear más para ganar más.
7. Tiene fuerte contenido pasional. Puede caer en el fanatismo o sectarismo.
8. Presenta fuertes comprensiones mágicas.
9. Dice que la realidad es estática y no cambiante.

CARACTERISTICAS DE LA CONCIENCIA CRITICA.

1. Anhelo de profundidad en el análisis del problema. No se satisface con las apariencias. Puede reconocerse desprovista de instrumentos para el análisis del problema.
2. Reconoce que la realidad es cambiante.
3. Sustituye situaciones mágicas o explicaciones mágicas por principios de causalidad auténticos.

4. Procura verificar o chequear los hallazgos. Está siempre dispuesta a las revisiones.
5. Al enfrentarse a un hecho, hace lo posible por despojarse de prejuicios. No sólo en la captación, sino también en el análisis y en la respuesta.
6. Rechaza posiciones quietistas. Es intensamente inquieta. Es tanto más crítica cuanto más reconoce en su quietud la inquietud y viceversa. Sabe que es en la medida en que es y no por lo que parece. Lo esencial para parecer algo es ser algo; es la base de la autenticidad.
7. Rechaza toda transferencia de responsabilidad y de autoridad y acepta la delegación de las mismas.
8. Es interrogadora, averigua, impacta, provoca.
9. Ama el diálogo; se nutre de él.
10. Ante lo nuevo, no rechaza lo viejo por ser viejo, ni acepta lo nuevo por serlo, sino en la medida en que son válidos.

ALFABETIZACION DE ADULTOS
Y CONCIENTIZACION

I — *Instrumentalidad de la educación.*

Ninguna acción educativa puede prescindir de una reflexión sobre el hombre y de un análisis sobre sus condiciones culturales. No hay educación fuera de las sociedades humanas y no hay hombres aislados. El hombre es un ser de raíces tempo-espaciales. De ahí que sea él, en la expresión feliz de Marcel un ser "situado y temporalizado". *La instrumentalidad de la educación — algo más que la simple preparación de cuadros técnicos para responder a las necesidades de desarrollo de un área — depende de la armonía que se consiga entre la vocación ontológica de este "ser situado y temporalizado" y las condiciones especiales de esta temporalidad y de esta situacionalidad.*

Si la vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto y no objeto, sólo podrá desarrollarla en la medida en que, reflexionando sobre sus condiciones tempo-espaciales, se inserte en ellas, críticamente. Cuanto más sea llevado a reflexionar sobre su situacionalidad, sobre su enraizamiento tempo-espacial, más "emergerá" de ella concientemente "cargado" de compromiso con su realidad, de la cual, porque en sujeto, no debe ser mero espectador, sino que debe intervenir cada vez más.

Por eso mismo es que la educación para instrumentar teniendo como objeto a un sujeto —ser concreto que no sólo está en el mundo sino que está con el mundo— debe establecer una relación dialéctica con el contexto de la sociedad a que se aplica, cuando se integra con este ambiente, que a su vez da cimentaciones especiales al hombre a través de su enraizamiento en él. *Superpuesta* a él, queda "alienada" y, por ello, inoperante.

Este enfoque significa necesariamente una superación del falso dilema "humanismo-tecnología". *En una era cada vez más tecnológica como la nuestra, será tan sin instrumentalidad una educación que desprecie la capacitación técnica del hombre, como la que, dominada por el ansia de especializaciones, se olvida de su humanización.*

La primera condición aludida haría perder la batalla del desarrollo; la segunda podría levar al hombre al anonimato de la masificación, de donde, para salir, necesitaría más de una vez de la reflexión, en especial de la reflexión sobre su condición misma de masificado.

II — *El hombre como un ser de relaciones.*

Este ser "temporalizado y situado", ontológicamente inacabado —sujeto por vocación, objeto por distorsión— descubre que no sólo está en la realidad, sino que está con ella. Realidad que es objetiva, independiente de él, posible de ser reconocida y con la cual, lo mismo que está con ella, se relaciona.

Estas *relaciones* que traba en esta y con esta realidad, presentan un orden tal de connotaciones, que las distinguen de los meros *contactos* de la esfera animal; por eso mismo, el concepto de relaciones de la esfera puramente humana, guarda en si connotaciones de *pluralidad*, de *criticidad*, de *consecuencia* y de temporalidad.

Hay una *pluralidad* en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida que el hombre responde a los desafíos de este mismo mundo, en su amplia variedad; en que no se agota en un tipo padronizado de respuesta.

Pluralidad no sólo en relación con los diferentes desafíos que le hace el ambiente, sino también en relación con un mismo desafío.

En el juego constante de sus respuestas, cambia su modo de responder. Se organiza; escoge la mejor respuesta. Actúa, en las relaciones del hombre con el mundo, hay una pluralidad en la propia singularidad. La captación que hace de los datos objetivos de su realidad es esencialmente crítica y no puramente refleja, como sucede en la esfera de los contactos.

Además, es el hombre, y sólo el hombre, capaz de trascender, de discernir, de separar órbitas existenciales diferentes,

de distinguir el "ser" del "no-ser"; de trabar relaciones incorpóreas. En la capacidad de discernir estará la raíz de la conciencia de su temporalidad, obtenida precisamente cuando, traspasando el tiempo, en cierta forma hasta entonces unidimensional, alcanza el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana.

En la historia de su cultura ha sido el tiempo y la dimensionalidad del tiempo uno de sus primeros discernimientos (1). El "exceso" de tiempo bajo el cual vivía el hombre iletrado, comprometía su propia temporalidad, a la que se llega con el discernimiento a que nos referimos. Y con la conciencia de esta temporalidad, la de su historicidad. No hay historicidad en el gato por su incapacidad de discernir y trascender, ahogado en un tiempo unidimensional —un hoy eterno— del que no tiene conciencia.

Todas estas características de las relaciones que el hombre traba con su realidad y en su realidad, hace de dichas relaciones algo *consecuente*. En verdad —es casi un lugar común afirmarlo— la posición normal del hombre en el mundo no se agota en mera pasividad. Creando y recreando, integrándose en las condiciones de su contexto, respondiendo a los desafíos, autoobjetivándose, discerniendo, va el hombre lanzándose en el dominio que le es exclusivo; el de la historia y la cultura (2).

Su integración lo enraíza y le da conciencia de su *temporalidad*. Si no hubiese esta integración, que es una nota de sus relaciones y que se perfecciona en la medida en que se hace crítico, sería él apenas un ser de acomodación y, entonces, ni la historia ni la cultura — dominios suyos — tendrían sentido. Les faltaría la marca de la libertad. Y es porque se integra en la medida en que se relaciona, y no solo se ajusta y se acomoda, que el hombre crea, recrea y decide.

A su vez, los *contactos* de la esfera animal, implican, al contrario de las relaciones, respuestas singulares, reflejas e inconsecuentes. De ello resulta una acomodación, no una integración.

Se observa de allí que el hombre va dinamizando su mundo a partir de estas relaciones con él y en él; va creando, recreando;

---

(1) Khaler, Erich — Historia Universal del Hombre.

(2) Khaler, Erich — Historia Universal del Hombre.

decidiendo. Añade algo al mundo de lo que él mismo es hacedor. Va temporalizando los espacios geográficos. Hace cultura. Y es el juego creador de estas relaciones del hombre con el mundo el que no permite a no ser en términos relativos, la inmovilidad de las sociedades ni de las culturas.

III — *El hombre y la época.*

En la medida en que el hombre crea, recrea y decide, se van formando las épocas históricas. Y es también creando, recreando y decidiendo como debe participar en esas épocas. Es por esto que obtiene mejor resultado toda vez que, integrándose al espíritu de ellas, se apropia de sus temas y reconozca sus tareas concretas.

Póngase énfasis, desde ya, en la permanente necesidad de una actitud crítica, solamente con la cual el hombre podrá aprehender los temas y tareas de su época para irse integrando con ella. Una época, por otra parte, se realiza en la proporción en que sus temas sean captados y sus tareas sean resueltas (3). *Y se supera en la medida en que los temas y las tareas ya no correspondan a nuevas ansias emergentes.*

Una época histórica presentará una serie de aspiraciones, de deseos, de valores en busca de su realización. Formas de ser, de comportarse, actitudes mas o menos generalizadas, de las cuales solamente los visionarios que se anticipan tienen dudas y frente a las que sugieren nuevas fórmulas.

El paso de una a otra época se caracteriza por fuertes contradicciones que se profundizan, día a día, entre valores emergentes en busca de afirmación, de realización, y entre valores del ayer en busca de preservación.

IV — *El tránsito.*

Cuando esto ocurre, se verifica lo que llamamos tránsito (transición). Se observa un cariz fuertemente dramático que va a impregnar los cambios de que se nutre la sociedad. Porque es dramático, es fuertemente desafiador. Y el tránsito se hace entonces un tiempo de opciones. Nutriéndose de cambios, el

---

(3) Frayer, Han — Teoría de la época actual.

tránsito es más que los cambios. Implica realmente una marcha que hace la sociedad en procura de nuevos temas, de nuevas tareas, o más precisamente, de su objetivación. Los cambios se producen en una misma unidad de tiempo, sin afectarla profundamente. Es que se verifican dentro del juego normal, resultante de la propia búsqueda de plenitud que hacen estos temas.

Cuando, por último, estos temas inician su vaciamiento y la pérdida de su significación y emergen nuevos temas, la sociedad comienza el paso hacia otra época. En estas fases, más que nunca, se hace indispensable la integración. Más que nunca se hace indispensable el desenvolvimiento de una mente crítica (4), con la que el hombre se pueda defender de los peligros de los irracionalismos, encauzamientos distorisionados de la emocionalidad, característica de esas fases de transición.

V — *Brasil, una sociedad en tránsito.*

En Brasil vivía exactamente el tránsito de una a otra época. El paso de una sociedad "cerrada" a una sociedad "abierta". Era una sociedad abriéndose. El tránsito era precisamente el eslabón entre una época que se desvanecía a otra que se iba conformando. Por ello es que 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 anunciaba y que, a través de él, se engendraba en la vieja. Esta sociedad brasilera 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 consubstanciación 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 brasilero.

---

(4) Importante la lectura de Barbu, Zevedei.

VI — *Democratización fundamental.*

Entrando la sociedad brasilera en transición, se había instalado entre nosotros el fenómeno que Mannherm llama de "democratización fundamental", que implica una creciente participación del pueblo en su proceso histórico.

El pueblo se encontraba en la fase anterior de enclaustramientro de nuestra sociedad, *inmerso* en el proceso. Con la ruptura de la 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 ingerencia. 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 cuando más pretende participar, aunque ingenuamente, más se agrupan las fuerzas reaccionarias que se sienten amenazadas en sus principios.

Cada vez sentíamos mayor 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. 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 (5). No aquella educación que domestica y acomoda. Educación, por último, que intentase la promoción de esa "ingenuidad" o característica de la emersión, en criticidad, con la que el hombre opta y decide.

Por ello, al significar esta educación un esfuerzo por lograr el hombre-sujeto, enfrentaba, como amenaza, a los sectores privilegiados. Y para el irracionalismo sectario aparecía la humanización.

VII — *Una vez más el hombre y el mundo.*

Partíamos diciendo que la posición normal del hombre, como ya lo afirmamos al comienzo de este artículo, era no sólo la de estar *en* la realidad, sino de estar *con* ella. La de trabar

---

(5) Desenvolvimiento de la toma de conciencia.

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 un lenguaje. Esta relación es hecha también por el analfabeta, el hombre común. La diferencia entre la relación que él traba en este campo y la nuestra, es que su captación del dato objetivo se hace por vía preponderantemente sensible.

La nuestra por vía preponderante reflexiva. De este modo surge de la primera captación, una comprensión de la realidad dominantemente "mágica" (6). 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.

VIII — *La organización reflexiva del pensamiento.*

Lo que tendríamos que hacer, entonces, sería como lo dice Paul Legrand: ayudar al hombre a organizar reflexivamente el pensamiento. Colocar, como lo dice Legrand, 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 esto se hiciera, 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 exigen-

---

(6) 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 todopoderoso. En un ensayo que será publicado dentro de poco en portugués, en que profundizaremos todos los puntos que en este artículo fueron tomados apenas ,analizaremos los varios grados de captación, asunto de la más alta importancia para un entendimiento más complejo de nuestra acción educativa.

cias de democratización fundamental. Insertándose en el proceso histórico, lo que dará por resultado su renuncia al papel de mero objeto y su existencia de ser lo que es por vocación: sujeto.

X — *¿Cómo hacerlo?*

Las respuestas nos parecían 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? (7). Es una relación horizontal de A con B. Nace de una matriz crítica y genera criticidad (Jasper). 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 allí hay comunicación. "El diálogo es, por lo tanto, el camino indispensable", dice Jasper, "no solamente en las cuestiones vitales para nuestra ordenación política, sino en todos los sentidos de nuestro existir". "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 también llegan a ser ellos mismos".

A————————B — Comunicación

Relación de "empatía" en busca de algo:

- amoroso
- humilde
- crítico
- esperanzado
- confiado
- creador

---

(7) Diálogo — Horizontal — Relación Yo-Tú — dos sujetos

Es el diálogo que oponemos al anti-diálogo (8) 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. No es humilde. Es desesperanzador; arrogante; autosuficiente. Se quiebra aquella relación de "empatía" entre sus polos, que caracteriza el 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 anti-diálogo. 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 mata 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", pasivamente recogidos por sus alumnos.

No crea el que impone, ni los que reciben, ambos se atrofian y la educación ya no es educación.

X — *Nuevo contenido programático.*

Mas quien dialoga, dialoga con alguien sobre alguna cosa. Esta alguna cosa debería ser el nuevo contenido programático de la educación que defendíamos. Y nos pareció que la primera dimensión de este nuevo contenido, con que ayudaríamos al analfabeta —aún antes de iniciar su alfabetización— para conseguir la destrucción de su comprensión "mágica" y la construcción de una comprensión crecientemente crítica, sería la del concepto antropológico de cultura, esto es, la distinción entre estos dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura; el papel activo del hombre en su y con su realidad; el sentido de su 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 el 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 creador no como una yuxtaposición de informes a prescripciones "donadas", la democratización de la

cultura, que es una dimensión de la democratización fundamental, frente a esta problemática del aprendizaje de la escritura y de la lectura, sería, pues, como una llave, con la cual el analfabeto inicia su introducción en el mundo de la comunicación escrita. Como en el mundo y con el mundo. En su papel de sujeto y no de mero y permanente objeto.

A partir de aquí, el analfabeta 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 motivar 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 como se traban los debates y con qué curiosidad los analfabetas van respondiendo las cuestiones contenidas en la situación.

Cada situación presenta un número dado de informes para ser descodificados por los grupos de analfabetas con el auxilio del coordinador de debates. En la medida en que se intensifica el diálogo en torno a las situaciones codificadas —con "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, afirmaban felices y autoconfiados que "no se les está mostrando nada nuevo sino que les estaba refrescando la memoria". "Hago zapatos —dijo cierta vez uno de ellos— y descubro ahora que

tengo el mismo valor del doctor que hace libros", "mañana —afirmó otro, al discutir el concepto de cultura— voy a entrar en mi trabajo con la cabeza alta". Era un simple barredor de calle el que descubría el valor de su persona y la dignidad de su trabajo. Se afirmaba (10).

Reconocidos, luego de la primera situación, los dos mundos —el de la naturaleza y el de la cultura— y el papel del hombre en estos 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 a la dimensión de la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana y queda en claro que esta adquisición, en una cultura letrada, ya no se hace sólo por vía oral, como en las iletradas en que falta la señalización gráfica. Logrado este primer paso, se inicia el debate sobre la democratización de la cultura con que se abren las perspectivas para el comienzo de la alfabetización.

XI — *La alfabetización como un acto creador.*

Todo el debate que se plantea es altamente criticista y motivador. El analfabeta 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 técnicos para escribir y leer. En efecto, ella es el dominio de esas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribe lo

---

(10) 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 supieron o quisieron percibir que, al afirmar su descubrimiento del valor que tenía haciendo zapatos, como el doctor haciendo libros, aquel zapatero no pretendía sobreponerse al doctor substituyéndolo en su tarea. Estaba cierto, por otra parte, que el doctor no lo substituiría en la suya. Está cierto ahora de que el zapatero él, doctor el otro, ambos tienen una dignidad en el trabajo, uno tiene tanto valor como el otro, considerándose que los dos son auténticos en sus tareas específicas.

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. Implica, asimismo, una auto-formación de la que pueda resultar una postura actuante del hombre sobre su contexto (11). De allí que el papel del educador sea fundamentalmente dialogar con el analfabeta sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con que él se alfabetice.

Por eso la alfabetización no puede hacerse de arriba para abajo, ni de afuera para adentro, como una donación o una imposición, sino de dentro hacia afuera, por el propio analfabeta, sólo ayudado por 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 un joven sociólogo brasileño (12), 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 señalamiento gráfica como una donación y que reduce el analfabeto, más a la condición de objeto de alfabetización, que a la de sujeto de la misma.

Teníamos que pensar, por otro lado, en la "reducción" de las palabras llamadas generadoras (13 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 lo es, una pérdida de tiempo. Quince o dieciocho nos parecían suficientes para el proceso de alfabetización por la concientización.

---

(11) Solamente así la alfabetización de adultos tiene significación para el desarrollo: en la medida en que haga del propio esfuerzo de desarrollo, objeto de la reflexión del analfabeta.

(12) Ceso Beisegel — Trabajo inédito.

(13) Son aquéllas que, descompuestas en sus elementos silábicos, proporcionan, por la combinación de esos elementos, el nacimiento de nuevas palabras.

XII — *Levantamiento del universo vocabular.*

Una encuesta inicial hecha en las áreas que van a ser trabajadas nos ofrece las palabras generadoras, las que nunca deben salir de nuestra biblioteca. Ellas están constituidas por los vocablos más cargados de cierta emoción, por las palabras típicas del pueblo. Se trata de vocables 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 rara exhuberancia del lenguaje del pueblo, insospechada a veces.

Las entrevistas revelan ansias, frustraciones, desiluciones, esperanzas, deseos de participación y, a menudo, 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 del cual éramos director, hechos en las áreas rurales y urbanas del Brasil, no son raros estos ejemplos: "Janeiro en Angicos" —dice un hombre de este certáo (*) de Río Grande del Norte, Nordeste Brasileño— "e duro de se viver, porque Janeiro é cabra donado para de nos (**).

"Quiero aprender a leer y a escribir", dice una analfabeta de Recife "para dejar de ser sombra de los 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 analfabeta de un estado del sur del Brasil, lo que motivó al Profesor Joinard de Brito (14), a preguntar en un ensayo suyo: "¿Habría algo más que proponer a un hombre tan adulto que afirma: yo tengo la escuela del mundo?". "Quiero aprender a leer y escribir para

---

(*) Certáo: campo o región interior.

(**) Enero en Angicos es un mes de duro vivir, porque enero es un carbón terrible que friega a la gente.

(14) Joinard Muñiz de Brito — Educacao de adultos e Unicacao de Cultura Estudios Universitarios — Revista de Cultura — U. de Recife — 2/4/63.

cambiar el mundo", fue la afirmación de un analfabeta paulista, para quien, acertadamente, conocer es interferir en la realidad conocida. "El pueblo puso un tornillo en la cabeza" (***), afirmó otro, en un lenguaje un tanto esotérico. Al preguntárselo 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".

Innúmeras afirmaciones de este tipo, estaban exigiendo realmente un tratamiento universitario en su interpretación, tratamiento que estuviera a cargo de especialistas y del cual resultara un instrumento eficiente para la acción del educador de adultos.

XIII — *Selección de palabras generadoras.*

Con el material recogido en la encuesta, se llega a la fase de la selección de las palabras generadoras, la que es hecha con los criterios:

a) de riqueza fonética;
b) de dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en una secuencia que va gradualmente de menores a mayores dificultades);
c) del carís pragmático de la palabra que implica un mayor encaje de la palabra en una realidad dada, social, cultural, política.

"Hoy" —dice el Profesor Jarbas Maciel— "nosotros vemos que estos criterios están contenidos en el criterio semiótico: la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí mayor "porcentaje" de los 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 con-

---

(***) Se refiere a un elemento más en su cabeza. Nosotros decimos: "le falta un tornillo en la cabeza".

cientización que la palabra trae en potencia, o conjunto de relaciones socio-culturales que la palabra genera en las personas o grupos que la utilizan (15).

XIV — *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 dificultades fonéticas. Estas situaciones funcionan como elementos desafiadores de los grupos y constituyen, en su conjunto, una "programación compacta", son situaciones problemas codificadas, unidades "gestálticas" de aprendizaje, que guardan en sí informes que serán descodificados por los grupos con la colaboración del coordinador.

El debate en torno de ellas irá llevando a los grupos —como se hizo en el que se llega al concepto antropológico de cultura— a que se concienticen para que, concomitantemente ,se alfabeticen. Constituyen situaciones locales que abren perspectivas para entrar al análisis de los problemas regionales y nacionales. Una palabra generadora puede englobar tanto una situación toda, como referirse simplemente a uno de los sujetos de la situación.

XV — *Fichas de ayuda.*

Una vez preparado todo el material para el Círculo de Cultura (16), se elaboran las fichas de ayuda para los coordinadores de debate en su trabajo. Estas fichas deben constituir meras sugerencias para los educadores, nunca una prescripción rígida para ser seguida.

---

(15) Jarbas Maciel — La Fundamentación Teórica del Sistema de Paulo Freire de Educación de Adultos — Estudios Universitarios —. Revista de Cultura — U. de Recife, Nº IV, 1963.

(16) Sustituimos la escuela nocturna, tradicional para adultos, que tenía connotación pasiva en contradicción con el clima intensamente dinámico del 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.

XVI — *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. Se trata, pues, de visualización y no de 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 "filmina"— en el que aparece la escritura de la palabra, sin el objeto que ella representa.

Luego surge la palabra separada en sus sílabas, a las que el analfabeta 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. Fueron llamadas por la profesora Aurenice Cardoso (17) "ficha del descubrimiento". En efecto, a través de ella, haciendo la síntesis, el hombre descubre el mecanismo de formación vocabular en una lengua silábica como la muestra, que se estructura por medio de combinaciones fonéticas.

Apropiándose críticamente, y no mecánicamente —lo cual no sería una apropiación— de este mecanismo, el adulto inicia la creación rápida de su propio sistema de señales gráficas. Comienza entonces, cada vez con mayor facilidad y en el primer día en que debate para alfabetizarse, a crear palabras con las combinaciones fonéticas que le ofrece la descomposición de una palabra trisilábica.

Pongamos por ejemplo la palabra "tijolo" (ladrillo) como la palabra generadora, colocada en una "situación" de 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:

---

(17) Aurenice Cardoso — Concientización y alfabetización — Una visión práctica del sistema Paulo Freire de Educación de Adultos — Est. Universit. IV-63 Recife.

TIJOLO (LADRILLO)

Visualizados los "pedazos" —y sin atenerse a una ortodoxia analítico-sintética— se comienza el reconocimiento de las familias fonéticas. A partir de la primera sílaba TI, se ayuda al 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 La-le-li-lo-lu. Reconocido el Ti, el grupo es llevado a compararlo con las otras sílabas, lo que hace descubrir que, comenzándose igualmente, terminan diferentemente.

De esta manera, no todas pueden llamarse Ti. Idéntico procedimiento se sigue para las sílabas Jo y Lo y sus familias. Después del conocimiento de cada familia, se efectúan 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
La-le-li-lo-lu.

Ficha del descubrimiento

Después de la lectura en horizontal y otra en vertical, en que se descubren los sonidos vocales, el grupo comienza —nótese que no el coordinador— a realizar la síntesis oral. De uno en uno van todos "haciendo" palabras con las posibles combinaciones a su disposición. "Tatu", "Luta", "La jota", "Tito", "Loja", "Jato", "Lote", "Tela", y no faltan los que, aprovechando una vocal de una de las sílabas, la asocien a otra, a la que juntan una tercera, formando otra palabra: Ej.: sacan la *i* de *li*, agregan a *le* y suman *te:* Leite (leche).

Hay otros, como en el analfabeta en Brasilia, que, para emoción de todos los presentes, inclusive del entonces Ministro de Educación Paulo de Tarso, dijo: "Tu ja les" (Tú ya lees). Y esto en la primera noche en que comenzaba su alfabetización.

Terminados los ejercicios orales, en los cuales no hubo sólo conocimientos, 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 en 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 aquel.

XVII — *La capacitación de los coordinadores.*

La gran dificultad que surge y que exige un alto sentido de la responsabilidad, radica 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 nueva actitud, al mismo tiempo tan vieja en el educador.

Nos referimos al diálogo. Se trata de una actitud dialogal, a la cual los coordinadores deben convertirse para que hagan realmente educación y no domesticación. Precisamente porque, siendo el diálogo una relación yo-tú, es necesariamente una relación de dos sujetos. Toda vez que se convierte al "tu" de esta relación en mero objeto, se habrá pervertido el diálogo y ya no se estará educando sino deformando.

XVIII — *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 Sambaguy, conseguimos con nuestro equipo de la Universidad de Recife preparar cuadros en casi todas las capitales brasileñas.

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 ello se fue sumando el esfuerzo de otros equipos, como el de Sao Paulo, Brasilia, Porto Alegre, etc.

A estas alturas deberíamos tener funcionando en Brasil más de 20.000 círculos de cultura en la etapa de alfabetización, ya que teníamos trazadas las etapas posteriores con que profundizaríamos los conocimientos de los recién alfabetizados.

Y todo ello con un costo irrisorio: un proyector polaco que llegaba al Brasil por el precio de Cz. 7.800,00 (el Gobierno había importado 35.000 de estos proyectores, que operan con 220, 110 y 6 voltios); una filmina, que antes de ser fabricada por nosotros, nos costaba aproximadamente Cz. 4.000,00; un pizarrón y la pared de una casa o de la sede de un club, donde instalábamos el círculo de cultura.

Entramos en contacto, también, con D. José Tabora, Obispo de Aracju, Serguié (Nordeste del Brasil), 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, aplicando sus resultados.

ec
gi
el
L
e

INDICE

Página

Presentación 5

Introducción 7

La alfabetización de adultos 25

La concepción "bancaria" de la educación y la deshumanización, la concepción problematizadora de la educación y la humanización 39

Investigación y metodología de la investigación del tema generador — Reducción y codificación temáticas . . 51

A propósito del tema generador y del universo temático . . 87

Dialéctica y libertad 103

Los campesinos también pueden ser los autores de sus propios textos de lectura 117

Algunas sugerencias en torno de una labor educativa que vea el asentamiento como una totalidad 125

El rol del trabajador social en el proceso de cambio 141

Formación pedagógica de los padres 163

El compromiso del profesional con la sociedad 173

El coordinador de un círculo de cultura 187

Sugerencias para la aplicación del método en terreno . . 191

Extensión o comunicación 203

La educación y el proceso del cambio social 285

Alfabetización de adultos y concientización 301

OFICINA CENTRAL DE INFORMACION / OCI

DIRECCION DE PUBLICACIONES



Diciembre de 1970